



Émotions et apprentissage en situation tutorale au travail : le cas d'agents de soin mortuaire

Long Pham Quang

► To cite this version:

Long Pham Quang. Émotions et apprentissage en situation tutorale au travail : le cas d'agents de soin mortuaire. Apprentissage [cs.LG]. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2015. Français. NNT : 2015CNAM0999 . tel-01301254

HAL Id: tel-01301254

<https://theses.hal.science/tel-01301254>

Submitted on 11 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE

CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION

THÈSE DE DOCTORAT

présentée par :

Long PHAM QUANG

soutenue le : **15 décembre 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation – Formation des adultes

ÉMOTIONS ET APPRENTISSAGE EN SITUATION TUTORALE AU TRAVAIL **[Le cas d'agents de soin mortuaire]**

THÈSE dirigée en co-direction internationale par :

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite des universités, CNAM, France

M. BOURGEOIS Étienne

Professeur, université de GENÈVE, Suisse

RAPPORTEURS :

Mme CIFALI Mireille

Professeur honoraire des universités, GENÈVE, Suisse

M. LIVET Pierre

Professeur émérite des universités, AIX-MARSEILLE, France

JURY :

M. BARBIER Jean-Marie

Professeur émérite des universités, CNAM, France

M. BOURGEOIS Étienne

Professeur, université de GENÈVE, Suisse

Mme CIFALI Mireille

Professeur honoraire des universités, GENÈVE, Suisse

Mme JORRO Anne

Professeur des universités, CNAM, France, (Présidente du jury)

M. LIVET Pierre

Professeur émérite des universités, AIX-MARSEILLE, France

M. SOURIAU Jacques

Chargé de cours à l'université Royale de GRONINGEN,
Pays-Bas (Invité)

En hommage à Claude, Hélène, Hervé, Florian
Leurs mémoires en la nôtre

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette thèse doctorale, même si les propos tenus ici n'engagent bien entendu que leur auteur.

Je tiens d'abord à remercier les Professeurs Jean-Marie Barbier et Étienne Bourgeois qui, au travers de leur fonction de directeur de thèse, m'ont tous deux assuré très tôt de leur soutien, et encouragé tout au long de ce parcours de recherche. Plus précisément, je remercie Jean-Marie Barbier pour les échanges particulièrement féconds qui ont significativement orienté ma réflexion. Je remercie Étienne Bourgeois qui, avec rigueur, m'a régulièrement poussé à réfléchir et à remettre en question le contenu de cette thèse.

Mes profonds remerciements aux Professeurs Mireille Cifali, Anne Jorro, Pierre Livet et au Dr Jacques Souriau qui ont bien voulu prendre connaissance de cette recherche et d'avoir accepté d'être membres du jury.

Mes remerciements s'adressent aussi aux responsables et agents des chambres mortuaires pour leur généreuse hospitalité et leur belle humanité : CPCM de l'AP-HP. Un chemin commun a pu être partagé me permettant de comprendre leur métier et ses enjeux formatifs : Jean-Yves Noël, Thierry Jacquard, Caroline Duroc, Coralie Adrian, Samuel Murot, Yannick Huet, Dr Antoinette Bernabé Gelot, Laurence Guerrier, Bernard Tomassian, Freddy Lagneau.

Je remercie les doctorants et les professeurs des séminaires doctoraux du CRF/CNAM, de l'équipe RIFT/FPSE, université de Genève, et de l'équipe du CEMS-IMM/CHR-LAVUE, EHESS, avec lesquels j'ai pu partager mes interrogations tout en partageant les leurs.

Je remercie les directions du siège de l'Assistance Publique - Hôpitaux de Paris (AP-HP) qui se sont montrées soucieuses des questions mortuaires à l'hôpital et qui ont pu soutenir d'une manière ou d'une autre ce travail de recherche : DAJ, CFDC/DRH, DSAP.

Enfin, mes remerciements les plus courts mais non moins les plus intenses, sont adressés à mes plus proches pour leur soutien et leur compréhension, Isabelle, Théo, Lyne, et Lucie.

CEMS-IMM/CHR-LAVUE (EHESS-CNRS) : Centre d'études des mouvements sociaux-Institut Marcel Mauss-Laboratoire architecture-ville-urbanisme-environnement

CFDC/DRH : Centre de la formation et du développement des compétences, Direction des ressources humaines, AP-HP

CPCM de l'AP-HP : Collégiale des professionnels des chambres mortuaires, AP-HP

CRF/CNAM : Centre de recherche sur la formation, Conservatoire national des arts et métiers

DAJ : Direction des affaires juridiques, AP-HP, en particulier M. Marc Dupont, directeur d'hôpital

DSAP : Direction des soins et des activités paramédicales, AP-HP

RIFT/FPSE : Recherche-intervention-formation-travail, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

Résumé

Cette recherche porte sur le rôle d'émotions situées dans l'apprentissage en situation de travail. Le champ empirique choisi est celui d'agents de soin mortuaire en situation d'interaction tutorale dans des activités qui leur sont inédites. La centralité des émotions dans ce contexte semble évidente, une évidence que nous questionnons par la mise en objet des « émotions ». La prise d'une distance est effectuée avec les dimensions prescriptives ou de contrôle social des émotions qui sont par ailleurs nécessaires. La recherche se propose d'analyser ce qui se passe en amont de ce que les sujets « font » des émotions, en mettant également la focale sur ce que les émotions « leur font ». Les émotions, de leur surgissement jusqu'à leur diminution, installent un régime d'activité spécifique visant principalement à réduire la tension ainsi déployée. La démarche entreprise vise à observer selon quelles modalités cette réduction de la tension émotionnelle peut s'accompagner d'une dimension formative. La formulation d'hypothèses de recherche ont ainsi porté sur la fonction des émotions sur le stagiaire et sur leur fonctionnalisation par la dyade tutorale dans une visée formative. Les référents théoriques mobilisés sont principalement empruntés au champ de la formation des adultes, de la psychologie de l'apprentissage, des émotions et du travail. À partir d'une analyse de l'activité de dyades associant tuteur et stagiaire, une approche multimodale des interactions est retenue. Les résultats obtenus sont de deux ordres : un résultat méthodologique par la proposition d'une méthodologie d'accès aux émotions situées et un résultat théorique par la différenciation de fonctions des émotions dans la situation tutorale au travail : fonction de mobilisation énergétique du sujet, fonction de révélation de moments d'apprentissage signifiants pour le sujet, et fonction sociale permettant aux sujets de coordonner leur action.

Mots-clés : émotions ; apprentissage en situation de travail ; espaces d'activité ; formation des agents mortuaires.

Résumé en anglais

This research concerns the role of situated emotions in workplace learning. The chosen empirical field is the one of agents of mortuary care in situation of interaction tutorale in activities which are new for them. The centrality of emotions in this context seems obvious, an obvious fact that we question in putting in object the emotions. Taking of a distance is made with the prescriptive dimensions or a social control of emotions which are besides necessary. We propose to analyze what it takes place upstream to what the subjects « make » emotions, also putting the focal on the fact that the emotions « make for them ». The emotions, from their appearance to their decrease settle a regime of specific activity aiming first of all to reduce this so displayed tension. The undertaken approach aims at observing according to which modalities this reduction of the emotion tension can come along with a formative dimension. So the formulation of hypothesis of research concerns the function of the emotions on the trainee and on their functionalization by the dyad tutorale in a formative aim. The mobilized theoretical referents are mainly taken from the field of the training of the adults, the psychology of the learning, the emotions and the work. From an analysis of the activity of dyads associating tutor and trainee, we retain a multimodal approach of the interactions. The obtained results are two orders : first, a methodological result by the proposal of a methodology of access to the situated emotions ; then, a theoretical result by the differentiation of functions of the emotions in the tutorale workplace : function of energy mobilization for the subject, function of revelation of significant moments of learning for the subject, and the social function allowing the subjects to coordinate their action.

Keywords : emotions ; workplace learning ; activity spaces ; training of mortuary staff.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Résumé en anglais	5
Table des matières	6
Liste des tableaux	9
Liste des figures	10
Liste de sigles	11
Introduction	12
<i>PREMIÈRE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE</i>	16
CHAPITRE PREMIER – DE L’APPROCHE DE LA MORT, DES ÉMOTIONS ET DE L’APPRENTISSAGE <i>Enjeux de la recherche</i>	17
1.1 - Rapport du chercheur à l’objet, les premières orientations	18
1.2 - L’approche de la mort, des morts : un enjeu social et professionnel	22
1.2.1 - La mort à l’hôpital, entre tabou et déni : enjeu social	22
1.2.2 - Une lettre de mission institutionnelle : motivations professionnelles	25
1.3 - Émotions, apprentissage : les enjeux scientifiques	27
1.3.1 - Faire des émotions un concept pour la recherche : enjeux théoriques et méthodologiques	27
1.3.2 - Autour de la question des émotions dans l’apprentissage en situation tutorale	30
CHAPITRE 2 – L’ACTIVITÉ MORTUAIRE : CARACTÉRISATION D’UNE INTENTION SOCIALE RÉCENTE <i>Présentation du terrain et première formulation de l’objet de recherche</i>	32
2.1 - Les chambres mortuaires et leur personnel comme terrain de la recherche	33
2.1.1 - Les chambres mortuaires hospitalières	33
2.1.2 - Les agents de chambres mortuaire	35
2.2 - La formation d’adaptation à l’emploi (FAE), un dispositif à analyser	38
2.2.1 - Contexte d’émergence d’une formation <i>ad hoc</i>	38
2.2.2 - La place des émotions dans le dispositif de formation étudié	40
<i>DEUXIÈME PARTIE : DU CADRE THÉORIQUE VERS LA DÉFINITION D’UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</i>	47
CHAPITRE 3 – ÉMOTIONS, APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL ET ACTIVITÉ SUBJECTIVANTE <i>Cadre théorique</i>	48

3.1 - Les émotions en situation : options théoriques de la recherche	49
3.1.1 - Approche des émotions dans différents champs de recherche : exemples de modélisations plurielles.....	49
3.1.2 - Sortir du laboratoire et approcher les émotions en situation.....	62
3.1.3 - Vers une caractérisation du rapport entre émotions et activités des sujets	65
3.2 - Apprentissage en situation de travail	73
3.2.1 - Place de l'expérience en formation d'adultes	73
3.2.2 - Apprendre en milieu de travail, interaction tutorale	75
3.2.3 - Le concept d'espaces d'activité comme construit de chercheur	81
3.2.4 - Le concept d'« activité subjectivante » de l'environnement	86
CHAPITRE 4 – VERS UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DES ÉMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE EN SITUATION TUTORALE <i>Problématique, objet et hypothèses</i>	90
4.1 - Émotions et apprentissage situés : problématique et reformulation de l'objet	91
4.2 - Fonction des émotions dans l'apprentissage : hypothèses de recherche	96
4.2.1 - Fonction des émotions sur les sujets.....	97
4.2.2 - Fonctionnalisation des émotions par les sujets	98
<i>TROISIÈME PARTIE : LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE</i>	101
CHAPITRE 5 – ÉCHANTILLONNAGE ET RECUEIL DES DONNÉES	102
5.1 - Constitution et présentation de l'échantillon	103
5.2 - Caractéristiques des tuteurs et stagiaires observés	105
5.3 - Observation, entretien à distance : les modes de recueil des données	111
5.3.1 - Identifier les « émotions », sans en parler : proposition d'une modalité de recueil	111
5.3.2 - La situation observée et les entretiens à distance.....	114
5.3.3 - Un exemple de transcription complète des données d'observation et d'entretien à distance.....	118
5.3.4 - Transcription des données et convention adoptée	123
5.4 - Limites liées à la méthodologie adoptée	126
CHAPITRE 6 – CONSTRUCTION D'UNE DÉMARCHE PROCESSUELLE : INDICATEURS ET MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES	130
6.1 - Identifier les émotions occurrentes : proposition d'indicateurs	131
6.2 - Interactions tutorales de travail et de formation : proposition d'indicateurs	137
6.3 - Modalités de découpage selon l'intensité émotionnelle	143
6.4 - Tableaux de séquentialisation des interactions autour des émotions et du processus d'apprentissage : proposition d'outils d'analyse des matériaux	147

6.3.1 - Tableau de séquentialisation des interactions comme matrice de la dynamique temporo-affective : identifier les discontinuités multimodales comportementales.....	148
6.3.2 - Tableau des différents types de configurations dyadiques d'étayage émotionnel..	152
6.3.3 - Tableau de mise en lien entre « apprentissages possibles » et « apprentissages effectifs reconnus » par le sujet.....	155
<i>QUATRIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE, PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION</i>	161
CHAPITRE 7 – ÉMOTIONS, INTERACTION TUTORALE ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	162
7.1 - Présentation par dyades tutorales	163
7.1.1 - Dyade tutorale 1. « Alors moi mon histoire ».....	166
7.1.2 - Dyade tutorale 2. « Katia ? Oui hum » ; « Je sais je ne lui fais pas mal »	173
7.1.3 - Dyade tutorale 3. « C'est un peu barbare » ; « Donc je te laisse faire le bonnet »	183
7.1.4 - Dyade tutorale 5. « Heureusement qu'elle n'est pas vivante » ; « Oh mon dieu »	193
7.1.5 - Dyade tutorale 6. « Je quitterai la pièce c'est tout »; « C'est horrible ce que je vais dire »	203
7.2 - Présentation par thématiques transversales et retour sur les hypothèses de recherche	214
7.2.1 - Apprentissages possibles, reconnus par le stagiaire : des thèmes récurrents	215
7.2.2 - Modalités de centration du tuteur : des régularités identifiées.....	218
CHAPITRE 8 – ÉMOTIONS ET APPRENTISSAGE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	224
8.1 - Accéder aux apprentissages signifiants par les émotions	225
8.1.1 - Identifier les émotions situées.....	226
8.1.2 - Identifier les configurations dyadiques tutorales	227
8.1.3 - Identifier les apprentissages possibles signifiants, reconnus	228
8.2 - Fonctions et fonctionnalisation des émotions pour l'apprentissage	231
8.2.1 - Autour de la mobilisation énergétique du sujet	232
8.2.2 - Autour de la révélation de moments d'apprentissage	234
8.2.3 - Autour de la coordination entre les sujets.....	237
Conclusion.....	239
Liste des annexes (présentées dans un autre volume)	253
Résumé	254
Résumé en anglais	254

Liste des tableaux

Tableau 1 – Principales tendances d'action, leurs fonctions et les émotions correspondantes	57
Tableau 2 – Les thèmes relationnels centraux de différentes émotions correspondantes.....	58
Tableau 3 – Tableau des caractéristiques individuelles des tuteurs et stagiaires observés	109
Tableau 4 – Tableau de séquentialisation des interactions comme matrice de la dynamique temporo-affective	148
Tableau 5 – Tableau de séquentialisation des interactions avec indication du type de traitement des matériaux	149
Tableau 6 – Séquentialisation des interactions : exemple du 1 ^{er} traitement des matériaux ...	151
Tableau 7 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 3 ^{ème} traitement des matériaux	154
Tableau 8 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 2 ^{ème} traitement des matériaux	157
Tableau 9 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 4 ^{ème} traitement des matériaux	159
Tableau 10 – Identifier les émotions situées (résultat méthodologique).....	226
Tableau 11 – Identifier les configurations dyadiques tutorales (résultat méthodologique) ...	227
Tableau 12 – Identifier les apprentissages possibles signifiants, reconnus (résultat méthodologique).....	228

Liste des figures

Figure 1 – Courbe fictive représentant les 4 principales phases de variation de l'intensité émotionnelle.....	146
Figure 2 – Courbe fictive illustrant l'association entre phases de l'intensité émotionnelle avec différentes modalités de centration du tuteur	222

Liste de sigles

AUT : Autrui

CH : Chercheur

CM : Chambre mortuaire

DMC : Discontinuités multimodales comportementales

EAD : Entretien à distance

FAE : Formation d'adaptation à l'emploi

HAS : Haute autorité en soins

IGAERN : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IGAS : Inspection générale des affaires sociales

INED : Institut national d'études démographiques

STA : Stagiaire

TUT : Tuteur

VvC : Verbalité, vocalité, corporéité

Introduction

Structure de la thèse et présentation du plan adopté

Pour introduire ce travail de thèse, nous choisissons de procéder en deux temps. Nous tentons dans un premier temps de donner à voir notre démarche de recherche, sa structure, puis dans un deuxième, le plan d'exposition de cette étude à travers les différentes parties qui composent ce document.

Il y a six ans, une formation spécifique des agents de chambre mortuaire voyait le jour en France. Il nous a semblé intéressant de tenter d'en comprendre la genèse et le développement. Notre objectif est de tenter de rendre compte du processus d'apprentissage d'un métier méconnu et évoluant dans un contexte socialement marqué par le tabou et le déni de la mort.

Dans le champ mortuaire (secteur public hospitalier), quelques recherches ont été menées sur la gestion hospitalière de l'après-décès et notamment sur le travail réalisé en chambre mortuaire (Wolf, 2012). Dans le champ funéraire (secteur privé concurrentiel), des recherches ont été menées sur les métiers du funéraire, fossoyeur, maître de cérémonie ou encore commercial de services funéraires (Trompette & Caroly, 2004 ; Bernard, 2009). En revanche, nous n'avons pas pu identifier de travaux concernant la formation proprement dite des agents de chambre mortuaire. Cette étude a par conséquent la caractéristique d'être également un travail d'exploration et de défrichage.

Deux questionnements ont déclenché cette recherche : dans un contexte de forte mutation de leur activité professionnelle comme de leur formation, qu'apprennent aujourd'hui les agents de chambre mortuaire hospitalière durant leur formation ? Comment apprennent-ils leur futur métier ? Nos observations portent uniquement sur le temps de la formation pratique des stagiaires réalisés dans une chambre mortuaire d'accueil.

Pour tenter de répondre à ces questionnements, nous avons choisi d'entrer par « les émotions » à partir d'une intuition qui s'est développée à partir des tout premiers entretiens exploratoires menés auprès de professionnels dits « expérimentés ». Dans leur propos et de manière récurrente, apparaissait la notion des premières fois auxquelles étaient très étroitement associée une certaine charge affective. Quelque chose les avait donc marqués émotionnellement jusqu'à aujourd'hui. Nous nous sommes alors demandé si les émotions ne jouaient pas un rôle dans l'apprentissage de ce métier. Notre question de départ venait de s'esquisser.

Force est de constater l'évidente centralité des émotions dans le champ mortuaire. Elles sont partout et tout le temps semble-t-il, alors comment distinguer les émotions qui peuvent jouer un rôle constructif du point de vue de l'apprentissage ? Nous avons donc choisi de mettre « les émotions » en objet ce qui nous a permis de prendre une certaine distance avec notamment leurs fréquentes prescriptions qui les réduisent à des activités recommandées de gestion et de contrôle. La mise en objet des émotions dans leur rapport au processus d'apprentissage, nous a amené à travailler sur deux cadres. Un travail sur le caractère définitoire des émotions en vue de leur saisie théorique. Un travail sur le caractère observable des émotions en vue de leur saisie méthodologique.

Nous avons été surpris par une première complexité qui tient à la nécessaire distinction que nous avons dû effectuer entre « vécu d'émotions » et « discours sur les émotions ». En effet, inférer les émotions de sujets par le truchement de leurs verbalisations constitue, pour notre recherche, un biais méthodologique important. Pour des raisons narcissiques ou de préservation sociale de face, les verbalisations recueillies des sujets sont par conséquent logiquement orientées. N'ayant pas accès aux émotions situées, nous n'avons donc pas non plus accès au processus d'apprentissage.

Nous avons ainsi renoncé à la clarté des définitions issues notamment des recherches expérimentales où les définitions sont posées *a priori* afin de pouvoir retrouver ensuite ces émotions dans le corpus des données. Tantôt les émotions sont une variable dépendante observée par l'expérimentateur et donnant lieu à une mesure, tantôt elles sont une variable indépendante, manipulée cette fois par l'expérimentateur.

S'est ainsi réalisée une fréquente itération entre le cadre théorique et le cadre méthodologique qui a abouti à retenir des appuis conceptualisant les émotions comme ou à partir de ruptures ou de différentiel dans les activités en cours du sujet (théories dites d'évaluation cognitive, Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer, théorie différentialiste de Livet). Les émotions peuvent apparaître globalement comme des attentes contredites du sujet alors qu'il se trouve engagé dans une tâche de travail. Ce moment d'émotions peut constituer, selon nous, des moments d'apprentissages possibles.

Nous en avons dérivé une piste méthodologique possible. Les émotions surgissant dans les activités en cours, produisent du discontinu. Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle le caractère « discontinu » peut être repéré dans le comportement des sujets observés (nous les

avons appelé « discontinuités multimodales comportementales »). Avec Cosnier nous avons considéré les émotions comme des variations de l'intensité émotionnelle nous permettant de différencier les affects selon ce critère : les affects seraient ainsi partout contrairement aux émotions. Or, ces dernières sont aussi brusques d'apparition que brèves, et dans ce cours intervalle temporel, elles ont tendance à installer un régime d'activités spécifiques principalement axées sur la diminution de l'intensité émotionnelle. Selon quelles modalités mises en œuvre par l'interaction tutorale, cette diminution de l'intensité émotionnelle peut-elle s'accompagner d'un processus d'apprentissage ?

Nous avons repéré des rapports sociaux spécifiques pouvant s'établir au sein de l'interaction tutorale et qui peuvent être associés au processus d'apprentissage. Pour repérer ces rapports sociaux spécifiques selon l'espace de travail ou de formation considéré, nous avons été amené à proposer un appareillage méthodologique *ad hoc*.

Enfin, nous avons identifié des fonctions d'émotions pour l'apprentissage, mais c'est surtout, nous semble-t-il, leur traitement ou leur fonctionnalisation réalisée conjointement par tuteur et stagiaire qui constitue une source d'apprentissage.

Ce document est structuré de la manière suivante. Une première partie permet de saisir les enjeux personnels, sociaux et scientifiques de la recherche (chapitre premier), puis son terrain composé des chambres mortuaires, de leurs personnels et du dispositif de formation que nous cherchons à analyser (chapitre 2). Les appuis théoriques concernant les émotions et l'apprentissage en situation de travail sont suivis de la problématique de recherche avec formulation de deux hypothèses (chapitres 3 et 4). Le dispositif méthodologique adopté croise l'observation directe avec l'entretien mené à distance avec utilisation d'enregistrement audio vidéo (chapitres 5 et 6). La présentation des résultats de l'analyse est effectuée par dyade tutorale observée puis par thématiques transversales ; ces résultats font l'objet ensuite d'une interprétation qui porte sur les deux principaux résultats obtenus, d'une part la proposition d'une méthodologie d'accès aux émotions situées, et d'autre part sur la fonction et la fonctionnalisation des émotions (chapitres 7 et 8).

Cette recherche est présentée sous la forme de deux volumes. Le premier est consacré au corps même de la thèse distribuée en huit chapitres. Un second volume rassemble les annexes mises à la disposition du lecteur.

PREMIÈRE PARTIE :
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

**CHAPITRE PREMIER – DE
L’APPROCHE DE LA MORT, DES
ÉMOTIONS ET DE L’APPRENTISSAGE**
Enjeux de la recherche

1.1 - Rapport du chercheur à l'objet, les premières orientations

Place de la recherche dans "mes" orientations

Je me suis orienté, il y a maintenant une quinzaine d'années, dans le champ de la formation continue à l'hôpital public dans les fonctions de responsable pédagogique et de formateur-consultant. Les dossiers confiés par mon institution sont socialement marqués, me semble-t-il, par une certaine complexité qui en a formé, à mes yeux, tout l'intérêt : la fin de vie et les soins palliatifs, la santé mentale et les soins psychiatriques, la laïcité et les démarches interculturelles dans les soins, la mort à l'hôpital et l'activité des chambres mortuaires. Rétrospectivement, je constate que ces thématiques sont traversées notamment par un même fil rouge : la place significative qu'occupent les affects sur des thématiques considérées comme socialement « sensibles ».

Outre la recherche d'une manière de penser « les affects », j'ai assez rapidement éprouvé le désir et le besoin de m'inscrire dans une perspective compréhensive de « ce que je faisais » au quotidien, ce qui a fondé ma démarche d'inscription dans le DEA « Formation des adultes : champs de recherche » au CNAM. Au cours de ces études, j'ai pu approcher un certain nombre d'outils issus notamment des sciences de l'éducation comme l'analyse de la nature et la fonction des dispositifs de formation, des interrelations entre les sujets, leurs activités et leur environnement.

Le travail de mise en intelligibilité d'objets professionnels s'est poursuivi un peu plus tard par l'inscription dans des études doctorales autour du sujet de la formation des agents de chambre mortuaire. Le rapport aux affects évoqué plus haut me semble, sur ce sujet, particulièrement emblématique du fil rouge que j'ai suivi ou qui m'a suivi. Il m'apparaît en effet difficile de faire la part des choses entre les chemins que l'on emprunte volontairement et consciemment, et ceux qui nous emmènent quelque part sans que l'on ait vraiment le sentiment de les avoir choisis délibérément. Dans tous les cas, la formation des agents de chambre mortuaire constitue aujourd'hui le champ de cette recherche doctorale.

J'ai choisi comme entrée de cette recherche, les affects et en particulier les émotions, non pas à partir des catégorisations sociales qui en soulignent la présence évidente et centrale dans ce champ d'activité, mais en tant qu'objet de recherche dont nous proposons une construction théorico-méthodologique possible, tout au long de cette étude. J'ai choisi en particulier de focaliser l'analyse sur les manifestations émotionnelles pouvant être identifiées lors des « premiers moments » d'apprentissage où peuvent se jouer, me semble-t-il, des tournants significatifs du processus d'apprentissage. Avec toutes les limites bien entendu liées à la subjectivité de mes propos, j'ai pu expérimenter ce phénomène des « premiers moments » de façon très locale, lors de mon service national réalisé dans un hôpital militaire. À ce titre, je devais y réaliser parfois la présentation de défunts à leurs proches souhaitant leur rendre un dernier hommage. Certaines de ces situations inédites auxquelles j'ai été confronté comme « premiers moments », constituent et encore aujourd'hui, à la fois des traces et des moteurs pour mes propres interrogations. Je me suis donc en partie appuyé également sur ce vécu pour présenter dans ce qui suit, les orientations générales de la recherche.

"Nos" premières orientations du projet de recherche

Notre étude prend comme point de départ l'observation de stagiaires dans leurs tout premiers moments d'apprentissage, en immersion dans un milieu de travail (dans notre recherche, la chambre mortuaire hospitalière). Nous avons choisi d'observer ces premiers moments d'apprentissage car ils nous semblent significatifs du point de vue du professionnel.

Lors des entretiens exploratoires menés auprès des professionnels de ce secteur, nous avons été surpris par le fait que certains stagiaires ne revenaient pas après la première journée, certains ne « terminaient pas la journée », et d'autres partaient au bout d'une heure, parfois moins... comme le disait un professionnel « *parfois ça prend pas* ». D'autres énoncés sont revenus fréquemment : « *tout se passe dans les premiers moments !* » ; « *ils sont fondamentaux* » ; « *ah ça oui, je m'en souviens très bien* ». Comme si « la suite » dépendait en grande partie de la manière dont pouvaient se dérouler ces premiers moments. Quand nous leur posions la question : « C'est-à-dire ? Que se passe-t-il lors de ces premiers moments ? ». Nous n'avons pas toujours obtenu de réponse, et quand il y en avait une, la dimension affective de son énoncé prenait le pas sur son intelligibilité. Nous sentions que ce moment était particulièrement important à leurs yeux sans que ni eux ni nous-mêmes ne pouvions en dire plus de façon claire et explicite. Intuitivement, et en élargissant le propos, nous

ressentions aussi la dimension mystérieuse « des premières fois » qui nous marquent longtemps après. S'agissait-il de quelque chose comme ça et comment cela s'opérait-il ? Nous ne recherchions pas forcément de réponses précises à ces questions, en revanche la force énigmatique qui s'en est dégagée nous a conduit, en effet, à n'observer que ces « premiers moments ».

À partir de ces premières réflexions, nous avons pu envisager, dans une perspective de recherche, des liens qui pouvaient être établis entre affects, premiers moments et apprentissage au travail. Les rapports entre ces trois grandes thématiques que nous mettons à l'étude, forment le projet général de cette recherche. Une première formulation de l'objet de recherche peut être esquissée ici avant d'être reprise au cours du chapitre 2, et porte sur le rôle constructif des émotions dans l'apprentissage.

Comme précisé plus haut, notre rapport à l'objet de recherche est fondé sur un besoin de compréhension, qui a motivé l'entreprise de cette thèse. Ce rapport à l'objet est également situé socialement à travers notre exercice professionnel même. Un travail de distanciation s'est donc révélé nécessaire pour tendre vers l'adoption d'une posture de recherche propre à se dégager, autant que faire se peut, d'enjeux notamment performatifs. Sont présentés dans ce qui suit, quelques éléments descriptifs supplémentaires correspondant à cette démarche.

Les stagiaires que nous avons observés au travers de leurs activités se disent tous volontaires et motivés pour entreprendre cette formation à caractère obligatoire (un dispositif de formation d'adaptation à l'emploi que nous détaillons plus loin). Cette formation est composée de modules dits « théoriques » (dans un centre de formation) et de modules dits « pratiques » (dans une chambre mortuaire d'accueil).

Nos observations sont uniquement réalisées au moment des stages dits pratiques dans les chambres mortuaires, et cela pour au moins deux raisons. La chambre mortuaire est le lieu où s'apprend « concrètement » le métier visé par les stagiaires, les défunts et les professionnels s'y trouvant. Ce qui est cohérent avec ce que nous souhaitons observer. Deuxièmement, la chambre mortuaire est un lieu que nous ne connaissons pas. En termes de démarche de recherche, cette « méconnaissance » est appréhendée par nous-même comme une plus-value significative au regard de l'exercice de nos fonctions professionnelles (responsable pédagogique notamment en charge de la formation continue des agents de chambres mortuaires, que nous ne rencontrons que dans un centre de formation centralisé).

Cette relative ignorance de cet aspect des chambres mortuaires, nous semble donc plutôt bénéfique pour une attitude de recherche en favorisant l'éclosion de comportements d'interrogation et d'étonnement de notre part.

Dans cette partie, nous avons tenté d'identifier et de donner à voir quelques liens entre des éléments biographiques personnels et professionnels et l'entreprise de cette étude autour de cette thématique singulière se situant au carrefour d'enjeux sociaux et scientifiques que nous proposons de distinguer dans la partie suivante.

1.2 - L'approche de la mort, des morts : un enjeu social et professionnel

L'objectif de cette partie vise à distinguer les enjeux sociaux des enjeux scientifiques mobilisés dans cette étude car ils sont porteurs d'intentions différentes. Le premier enjeu vise la reconnaissance sociale de l'activité mortuaire, en tout cas dans l'intention affichée. Cette « attention » sociale se traduit notamment, pour nous-même, par l'établissement d'une lettre de mission institutionnelle présentée plus bas, et portant globalement sur la professionnalisation des agents de chambre mortuaire. Le second enjeu, de type scientifique, vise à tenter de faire des émotions un objet de recherche, dès lors que nous leur attribuons, par hypothèse, un rôle constructif dans le processus d'apprentissage. Cette première formulation de l'objet de recherche comme vu dans la partie précédente, nous amène à construire une distanciation avec les catégorisations sociales des émotions présentées notamment ci-dessous.

1.2.1 - La mort à l'hôpital, entre tabou et déni : enjeu social

Alors que le nombre annuel de décès en France est stable depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, environ 530 900 en 2007 selon l'Inspection générale des affaires sociales (Lalande & Veber, 2009), ce chiffre devrait, au contraire, connaître une hausse importante. Les projections démographiques réalisées par l'Institut National d'Études Démographiques (Monnier & Pennec, 2001 ; Wolf, 2012) prévoient en effet une hausse de 50% d'ici 2050, soit environ 773 000 décès. Des questions se profilent, mourra-t-on davantage ou moins à l'hôpital ? Quelles organisations en conséquence et notamment s'agissant de la prise en charge mortuaire des patients décédés à l'hôpital ? Quels impacts sur l'activité des agents en charge de l'activité mortuaire, sur leur formation ? Dans tous les cas, la prise en charge des patients décédés constitue de fait une activité hospitalière à part entière. Ainsi, en termes de prescriptions sociales, cette activité est officiellement affichée par la Haute Autorité en Soins comme un des éléments clés de la certification et de l'amélioration continue de la qualité :

« *La façon dont l'hôpital traite la mort est un traceur fidèle du respect des malades et de la qualité des soins* » (HAS, 2011).

De l'injonction administrative aux situations réelles, il y a parfois un écart comme l'a récemment constaté l'Inspection Générale des Affaires Sociales. L'IGAS a en effet mené une enquête nationale sur la thématique de la mort à l'hôpital. Un rapport publié en 2009 souligne notamment et sans aucune ambiguïté, que la question de la mort est largement occultée : « *Alors que plus de la moitié des Français meurent en établissement de soins, et notamment dans les hôpitaux publics, la prise en charge de la mort ne fait pas partie des missions reconnues à l'hôpital. Pour les acteurs hospitaliers, la mort est vécue comme une incongruité, un échec, et à ce titre largement occultée. Cette situation est préjudiciable au confort des malades en fin de vie et à l'accueil des proches ainsi qu'à la santé publique.* » (IGAS, 2009, 3). En pratique, « *la problématique du décès n'est abordée qu'à partir des questions juridiques particulières* » selon le même rapport (*Ibid.*, 38). Pour tenter de comprendre cette « occultation » de la question de la mort aujourd'hui, il peut être intéressant de l'envisager dans son rapport aux émotions ainsi suscitées et qui doivent être collectivement maîtrisées.

Dans cette perspective, le philosophe Elias (1969) a postulé que la « civilisation » réside dans la manière dont une société traite les émotions, c'est ce qu'il a appelé le processus de *civilisation des mœurs*. Y est analysé le contrôle grandissant sur les émotions et les contenance extérieures du corps (cracher, uriner, etc.) à travers des règles de discrétion. En 1985, Elias, au crépuscule de sa vie, écrit ouvrage intitulé *La solitude des mourants* dont l'idée principale est la description d'un rapport à la mort très étroitement lié avec une forte individualisation, reléguant les mourants à l'isolement et à la solitude. S'agissant de ces derniers, les termes employés sont directs : sentiments « de honte », « de répulsion », ou encore de « gêne ».

Selon de nombreux travaux d'historiens des mentalités ou sociologues (cf. quelques éléments proposés en bibliographie, Ariès, Thomas, Vovelle, Ziegler, par exemple), un paradigme culturel domine : le contrôle de ses émotions face à la mort. C'est à partir des années 1960 que de nombreux rituels liés au deuil (ruban épinglé sur le chapeau ou port d'un brassard noir, tentures sombres dressées à l'entrée du domicile, habillage du mort avec son costume de marié, veillées et repas funéraire au domicile avec familles, proches, voisins, le son du glas, etc.) ont été progressivement abandonnés, et avec eux ont disparu les principaux supports symboliques organisant au plan individuel et collectif les attitudes de défense face à la peur de la mort.

S'y est substitué, peu à peu, un autre « mode de défense », le déni de la mort qui « *consiste en un refus de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante* » (Thomas, 1978). Le déni de la mort est une construction sociale évolutive, souligne Vovelle (1993) : « *L'interdit mis sur la mort s'est manifesté dès les années 1920 aux Etats-Unis, pour s'étendre à l'Europe du Nord-Ouest à partir du monde anglo-saxon, puis gagner dans les dernières décennies l'ensemble, ou presque, de l'Occident, des pays réformés du Nord aux civilisations méridionales initialement les plus rétives* ». Ce même auteur affirme par ailleurs que la mort constitue « *le nouveau tabou du XXe siècle* » (*Ibid.*) et que l'on retrouve l'expression de ce tabou dans la société toute entière. Les murs de l'hôpital étant poreux à toute évolution sociétale, celui-ci n'y échappe pas.

De nombreux écrits ou rapports (par exemple, Lalande & Veber, 2009), rapportent en effet que les décès qui y surviennent sont souvent considérés comme une forme d'échec des soins, et que les équipes hospitalières contribuent, sans en avoir toujours conscience, à ce déni. Dans cette perspective et à notre modeste échelon bien entendu, notre institution s'est intéressée de plusieurs manières à la question mortuaire. Par exemple en rassemblant dans un ouvrage unique des règles et des recommandations à l'usage des personnels hospitaliers (Dupont & Macrez, 2007) ; par l'organisation de rencontres diverses visant à favoriser les échanges et tenter de faire tomber certaines cloisons édifiées sous le sceau du déni et du tabou ; en missionnant certaines personnes sur des objectifs précis. C'est notre cas s'agissant de la formation et c'est l'objet de la partie suivante.

1.2.2 - Une lettre de mission institutionnelle : motivations professionnelles

Adossée à notre recherche doctorale, notre institution hospitalière nous a confié une mission concernant la formation des agents de chambre mortuaire. L'intention est de produire globalement un état des lieux de la question, d'appliquer un certain nombre de recommandations existantes, et d'en proposer, le cas échéant, de nouvelles visant à améliorer notamment les dispositifs de formation.

Sont transcrits ci-dessous, les principaux éléments du contenu de la lettre de mission qui nous a été confiée par la Direction des Ressources Humaines / Centre de la Formation et du Développement des Compétences de l'Assistance Publique - Hôpitaux de Paris en 2011. La mission est intitulée « Professionnalisation des personnels des chambres mortuaires ».

« Les problématiques relatives au décès au sein des établissements de santé sont d'une grande importance. Elles justifient une attention toute particulière ainsi que le constate une récente mission de l'IGAS qui a encouragé les établissements de santé à assumer à la hauteur de leur enjeu sociétal les fonctions mortuaires auxquelles elles sont confrontées. Dans ce contexte et après avoir recueilli les avis favorables des représentants de la Direction du Service aux Patients et de la Communication, de la Direction des Affaires Juridiques et de la Direction Centrale des Soins Infirmiers, il vous est confié une mission sur la professionnalisation des agents des chambres mortuaires. Cette mission s'inscrit dans votre cursus universitaire (...). En collaboration avec les Directions précitées par ce sujet et par la mobilisation des expertises des acteurs de terrain, cette mission doit aboutir à l'élaboration pour l'AP-HP, de recommandations dans les domaines suivants :

- Réaliser un état des lieux de l'existant et formaliser les activités réalisées en chambre mortuaire pour proposer un guide de bonnes pratiques professionnelles et participer ainsi à l'établissement de "standards minima de qualité en matière de traitement des corps et d'accueil des familles" (recommandation n° 24, rapport de IGAS). Les recommandations concerneront les pratiques des professionnels mais pourront également concerner la qualification de ceux-ci, l'évaluation des pratiques, les locaux et l'environnement des chambres mortuaires ainsi que leur rattachement dans les groupes hospitaliers.

- Au regard de l'évolution démographique des professionnels en ce domaine (perspective de nombreux départs à la retraite d'agents expérimentés), identifier, valoriser et capitaliser les pratiques favorables à un exercice professionnel de qualité en chambre mortuaire, en vue d'organiser les conditions de leur transmission aux nouveaux agents et aux nouvelles équipes. »

Les objectifs contenus dans cette lettre de mission relèvent bien entendu de l'applicatif, et nous y reviendrons dans le dernier chapitre. Nous tenterons alors de dessiner quelques pistes et implications pratiques produites par ce travail de recherche. Toutefois, le travail de recherche proprement dit relève non pas d'une logique applicative, même si elle la prend en compte pour appréhender l'environnement de l'objet étudié. La recherche relève du compréhensif en ce sens qu'il s'agit de se doter d'outils théoriques et méthodologiques qui nous permettent d'analyser le corpus que nous avons rassemblé. Auparavant, nous présentons plus précisément quelques enjeux scientifiques posés par le rapport entre les émotions et le processus d'apprentissage au travail.

1.3 - Émotions, apprentissage : les enjeux scientifiques

Comme souligné plus haut, une distanciation avec les catégorisations sociales portant sur les émotions constitue un préalable nécessaire à leur mise en objet scientifique. Cette partie vise à présenter les enjeux scientifiques posés par les émotions dans le champ des sciences sociales dans lequel il est constaté un retour donnant lieu à moult publications. Puis dans un second temps, nous présentons quelques enjeux scientifiques qui peuvent être identifiés dans le rapport entre les émotions et le processus d'apprentissage. Globalement, les questions de désignation et d'approche dynamique nous semblent être au cœur de ces types d'enjeux.

1.3.1 - Faire des émotions un concept pour la recherche : enjeux théoriques et méthodologiques

Le Breton (1998/2001, 133), sociologue, note que le sens commun « *assimile volontiers l'émotion à une émergence d'irrationalité, un manque de maîtrise de soi, à l'expérience d'une sensibilité exacerbée. L'émotion serait alors un échec de la volonté, une impuissance à se contrôler, une imperfection regrettable dans l'emprunt du droit chemin propre à une existence raisonnable.* » Cette conception assez répandue considère les émotions comme des phénomènes indésirables, notamment parce qu'ils nous mettent en effet « hors du contrôle » de nous-mêmes. Or le contrôle et l'ordre sont du domaine de la raison, perçue comme vertu humaine et humanisante : contrôler les ressentis et les expressions de ses émotions serait l'une des conditions fondamentales pour pouvoir s'intégrer au sein d'un groupe humain, d'en adopter les interfaces communicationnelles requises, en somme de pouvoir vivre ensemble. Dans ses rapports avec autrui, les régulations émotionnelles apparaissent comme une nécessité incontournable.

En revanche, plusieurs résultats de recherche (présentés plus bas) indiquent que les émotions ne peuvent se réduire à des traces passées primaires et animales qu'il s'agirait de dépasser, c'est-à-dire, de contrôler par la raison.

À ce titre, l'étude des émotions du point de vue de leur fonctionnalité adaptative dans les rapports entre sujets constitue un enjeu de recherche dès lors que nous nous intéressons aux émotions davantage comme processus plutôt que comme produit. C'est l'une des options que nous retenons de manière privilégiée pour notre propre recherche. Cependant cet intérêt pour les émotions en termes de recherche est récent. Pour quels motifs ?

En effet, comme le constate Tcherkassof (2008, 10), psychologue qui s'est particulièrement intéressée à la question des émotions et notamment à leurs expressions, « *Après une longue veille en coulisses, la problématique de l'émotion fait aujourd'hui un retour en force sur la scène intellectuelle.* » Damasio (2010, 135), neuroscientifique, affirme qu'il est impossible de comprendre le comportement humain sans prendre en compte les émotions : « *Nombreux sont ceux qui ont tenté de négliger l'émotion dans leur quête pour comprendre le comportement humain. En vain. Le comportement et l'esprit, qu'ils soient conscients ou non, ainsi que le cerveau lorsque l'émotion et les nombreux phénomènes qui se cachent sous ce nom ne sont pas pris en compte comme il se doit.* » De son côté, Lordon (2013, 8), économiste devenu philosophe, analyse ce retour en force des émotions par celui même de l'individualisme depuis plusieurs décennies : « *Les sciences sociales longtemps muettes sur la question, sont maintenant intarissables à propos des "émotions". L'histoire des sciences sociales est ainsi comme une sorte de route de montagne : un tournant succède à l'autre ; après le tournant linguistique, le tournant herméneutique, le tournant pragmatique, voilà donc venu leur tournant émotionnel (...) tient beaucoup au retour en force, depuis plusieurs décennies, des figures de l'individu, de l'acteur et du sujet (...).* ».

Dans cette même perspective et pour le sens commun, les émotions sont spontanément appréhendées comme « appartenant » au seul sujet qui les éprouve, les ressent, les manifeste, ou non d'ailleurs, selon les options qu'il a choisies dans une situation donnée. Nous sommes amené, suite au traitement de notre corpus, à discuter la nature strictement individuelle des émotions pour nous orienter vers leur nature sociale. Nous nous en expliquerons.

Du coup, la question de la définition des émotions apparaît comme fortement dépendante des contextes dans lesquelles elles se situent en interaction avec d'autres entités. La première étape consiste probablement à situer les émotions parmi d'autres notions qui leur sont proches, notamment les sentiments et les humeurs.

Mais de manière plus élargie, les recherches portant sur les émotions constituent un champ immense avec une profusion de définitions. L'exemple emblématique souvent cité dans la littérature scientifique, est le travail de recension réalisé par Kleinginna et Kleinginna (1981) qui ont ainsi dénombré 92 définitions différentes proposées entre 1971 et 1981. Existe-t-il aujourd'hui un consensus définitoire sur les émotions ? Tous les auteurs que nous avons pu consulter sur ce sujet sont unanimes, la réponse est non. Il existe donc de très nombreuses définitions et nous serons donc amené à situer notre propre recherche parmi quelques autres.

Les enjeux scientifiques portant d'une part sur la nature des émotions et d'autre part sur leur définition, s'accompagnent selon nous, d'un troisième type : comment en rendre compte ? Bien entendu et en lien avec ce que nous venons de dire à l'instant, cet enjeu de nature méthodologique semble étroitement dépendant de la définition choisie des émotions.

En effet, comment rendre compte d'un objet dont on appréhende mal en amont les contours ? Dans cette recherche, les mouvements d'itération entre le cadre théorique et le cadre méthodologique ont été particulièrement nombreux. Cette recherche constitue, sur de nombreux aspects que nous aurons l'occasion de développer par la suite, un inédit. Selon nos propres investigations, il n'existe pas de recherches portant spécifiquement sur le rapport entre émotions et processus d'apprentissage dans le champ que nous avons choisi, à savoir le mortuaire. Les outils théoriques et méthodologiques ont donc été développés de manière conjointe et émergente. Les différents aspects définitoires que nous proposons plus bas des émotions nous semblent en porter la marque. La situation d'apprentissage au travail qui constitue notre terrain d'observation participe de fait à l'orientation de la définition retenue des émotions. Ce sont d'abord les émotions qui sont liées aux tâches de travail dans une visée formative. C'est l'objet de la partie suivante.

1.3.2 - Autour de la question des émotions dans l'apprentissage en situation tutorale

Deux positions au moins peuvent être identifiées dans le sens commun concernant le rôle des émotions dans l'apprentissage. La première position consiste à considérer les émotions, en tout cas au-delà d'un certain seuil d'activation, comme forcément négatives. On retrouve cette idée à travers les phrases du style « si tu te laisses gagner par l'émotion, tu ne peux pas apprendre » ou encore « ne te laisse pas emporter par tes émotions si tu veux apprendre ». Cette position tendrait donc à donner un rôle négatif aux émotions. La deuxième position, inverse et qui circule tout autant, tendrait à donner un rôle plutôt positif aux émotions. On retrouve cette idée à travers les phrases du style « pour (vraiment) apprendre il faut s'impliquer émotionnellement (et pas que cognitivement) », ou encore « apprendre c'est aussi pouvoir accepter ses émotions, les exprimer ».

Les deux positions, malgré leur antagonisme apparent, construisent leur discours à partir de la valence donnée aux émotions qui relève de catégorisations sociales de nature axiologique définissant *a priori* le négatif et le positif, le mal et le bien. Pour apprendre, il y aurait donc selon les situations rencontrées par les sujets, les mauvaises émotions à combattre et les bonnes émotions à favoriser. On retrouve cette orientation prescriptive émotionnelle dans bon nombre d'objectifs de formation à atteindre, et c'est d'ailleurs le cas pour le dispositif de formation qui constitue notre terrain de recherche.

Se situer dans une démarche compréhensive du rapport entre processus d'apprentissage et émotions, nécessite sans doute de renoncer à qualifier ces dernières en termes de valence qui relève d'un discours et d'une intention d'acteur. L'enjeu scientifique se situe donc pour nous dans la possibilité de rendre compte des émotions en dehors de leur qualification axiologique. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que les surgissements des émotions au décours de la situation d'apprentissage au travail ne sont pas anodins, et que les conditions de leur émergence peuvent être mises en lien étroit avec les objets d'apprentissage du sujet concerné. Nous tentons d'en montrer les diverses modalités au cours de cette étude à travers trois questions générales qui orientent notre démarche.

À quelles conditions les activités produites autour des émotions en situation tutorale, peuvent-elles être constructives du point de vue de l'apprentissage ?

Qu'est-ce qui joue, à cet égard, un rôle constructif dans le positionnement du tuteur ?

Quelle est la nature et quels types de ressources seraient mobilisées à cette occasion ? Par exemple, du côté des caractéristiques des situations, et du côté des caractéristiques individuelles du tuteur et du stagiaire ?

La contextualisation de ces trois questions générales est l'objet de la partie suivante qui présente successivement les chambres mortuaires et leur personnel comme champ de recherche, ainsi que le dispositif de formation à l'emploi que nous cherchons à analyser.

**CHAPITRE 2 – L’ACTIVITÉ
MORTUAIRE : CARACTÉRISATION
D’UNE INTENTION SOCIALE
RÉCENTE** *Présentation du terrain et
première formulation de l’objet de recherche*

2. 1 - Les chambres mortuaires et leur personnel comme terrain de la recherche

L'objectif de cette partie est de présenter les principales caractéristiques du terrain de la recherche constitué par les chambres mortuaires hospitalières et par les personnels qui y travaillent. Ce terrain a une double caractéristique, celle d'être à la fois de travail et de formation dans notre recherche. Dans un contexte de fortes et diverses mutations, nous tentons de caractériser ce lieu de travail tel qu'il peut être décrit aujourd'hui, dans et par lequel les situations d'apprentissages que nous observons s'inscrivent.

2.1.1 - Les chambres mortuaires hospitalières

La loi du 8 janvier 1993 (n° 93-23 relative à la législation dans le domaine funéraire) a mis fin au monopole communal des pompes funèbres. Une distinction a été opérée entre activités « funéraires », réservées hors l'hôpital à des opérateurs exerçant dans un cadre commercial, et des activités « mortuaires », réservées aux établissements de santé. L'organisation hospitalière a identifié, il y a donc maintenant 22 ans, un lieu particulier dont on ne parlait pas ou très peu, qui était quasiment tabou : la chambre mortuaire.

Les locaux de la chambre mortuaire ont diversement été intitulés dans le temps et selon les lieux : morgue, reposoir, chambre de reconnaissance, chambre de repos, ou encore, amphithéâtre des morts. Ce dernier intitulé s'inscrit dans l'époque de la médecine anatomo-clinique, née au XIX^e siècle (Foucault, 1963). La principale activité d'un amphithéâtre des morts était l'autopsie et autres travaux anatomiques, initialement conçus pour les études médicales. Aujourd'hui, l'intitulé officiel est « chambre mortuaire » et sa fonction a évolué tant auprès du défunt que de ses proches. S'agissant du défunt (y compris les enfants), les activités réalisées souhaitent se situer dans le prolongement des soins prodigués dans le service clinique où le patient était soigné. Lors d'un entretien exploratoire, un agent de service

mortuaire l'exprimait ainsi : « À la chambre mortuaire on parle de patient décédé, à la morgue, de cadavre. »

En résumé, le mot « chambre » évoque celui de la « chambre » clinique où était soigné le patient avant son décès. Ce choix terminologique témoigne d'une intention sociale qui souhaite ainsi mettre l'accent, à travers le même mot, sur le processus souhaité de continuité des soins entre l'unité clinique et la chambre mortuaire. Le terme consacré aujourd'hui est donc celui de « chambre mortuaire » et sont ainsi distinguées :

- la chambre clinique : chambre hospitalière publique du patient vivant
- la chambre mortuaire : chambre hospitalière publique du patient décédé
- la chambre funéraire : chambre privée extrahospitalière du patient décédé dans un cadre commercial.

Officiellement définies comme équipements hospitaliers d'établissements publics ou privés, les chambres mortuaires accueillent le corps des personnes qui y sont décédées. Ces locaux permettent aux familles des défunts de disposer du temps nécessaire à l'organisation des obsèques. Obligation est faite aux établissements de santé de disposer d'une chambre mortuaire dès lors qu'ils enregistrent en moyenne au moins 200 décès par an, ce qui concerne principalement les établissements publics de santé.

S'agissant des proches du défunt, la fonction mortuaire s'est progressivement développée en direction de la qualité du service rendu, l'accueil et l'accompagnement d'une part. D'autre part, la possibilité que le corps du défunt puisse rester dans la chambre mortuaire jusqu'au dernier moment, c'est-à-dire juste avant le départ du convoi funéraire, hors de l'hôpital.

Qui sont les agents qui y travaillent ? Là aussi, il s'est produit une évolution terminologique significative au plan social.

2.1.2 - Les agents de chambres mortuaire

Depuis un décret du 3 août 2007 (cf. bibliographie), les aides-soignants ont une qualification pour prendre en charge les opérations mortuaires : *« Les aides-soignants peuvent, en outre, être chargés du service des personnes décédées, de l'accueil des familles en chambre mortuaire et de la préparation des activités médicales sur le corps des personnes décédées, après avoir suivi une formation d'adaptation à l'emploi, dont la durée et les modalités d'organisation et de validation sont fixées par un arrêté du ministre chargé de la santé »*. Cette partie du décret associe de façon inédite et claire, la présence et les fonctions de professionnels dotés d'un diplôme officiellement « soignant » avec le lieu même qu'est la chambre mortuaire, qui peut dorénavant s'entendre officiellement comme lieu « soignant ». On parlera désormais de « soin mortuaire » auprès des patients décédés en lien avec leurs proches. Qui sont aujourd'hui les agents mortuaires ? Et en quoi consistent précisément les activités de soin mortuaire ?

« Ils sont les "invisibles" de l'hôpital. À l'abri des regards, les agents de chambre mortuaire préparent les défunts avant de les présenter à leurs proches. Oubliée, la sinistre morgue : ici, des "soignants" se chargent de "patients" » Ces quatre phrases qui sont les premières d'un article de presse (Saget, 2011, 112) consacré il y a quelques années à l'activité mortuaire hospitalière et à son personnel, mettent très justement l'accent sur l'évolution des mots et à ce qu'ils peuvent renvoyer.

Ainsi, l'appellation « agent d'amphithéâtre » (décret du 14 janvier 1991) est remplacée par celle d'« agent de service mortuaire et de désinfection » (décret du 8 novembre 2001) et le corps de ces professionnels, placé en cadre d'extinction, trouve une nouvelle appellation en 2009 : « aides-soignants et agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées » (cf. Annexe 1). Ce sont ces derniers que l'on appelle aujourd'hui « agents de service mortuaire » ou encore, « agents de chambre mortuaire ». Les multiples changements d'appellation des locaux mortuaires et de ses personnels semblent par conséquent aller dans le sens d'une intention sociale tournée vers la reconnaissance aujourd'hui d'une dimension soignante de la fonction mortuaire à l'hôpital.

Cf. Annexe 1 : Arrêté du 16 juillet 2009 relatif à la formation d'adaptation à l'emploi des aides-soignants et des agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées.

Sur le plan réglementaire, les agents de chambre mortuaire ont donc été aussi l'objet d'un changement d'intitulé de leur fonction. Le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière (aujourd'hui appelé « répertoire des métiers de la santé et de l'autonomie », version 3) encadré par la Direction générale de l'offre de soins (Dgos) identifie deux métiers du secteur mortuaire :

Cf. Annexe 2 : Fiches métier de la fonction publique hospitalière, responsable et agent de service mortuaire.

Nous présentons ci-dessous seulement les activités de l'aide-soignant en chambre mortuaire, (celle du responsable peuvent être consultées en Annexe 2), telles qu'elles sont identifiées dans le répertoire ministériel :

- accueil, accompagnement et information des familles et des proches du patient décédé
- gestion des pièces anatomiques et dispositifs médicaux implantables en vue de leur élimination
- nettoyage et entretien des locaux et des outils, spécifiques à son domaine d'activité
- préparation du matériel lors de la réalisation d'autopsie et de prélèvements et restauration tégumentaire
- préparation du patient décédé, soins post mortem (hors soin de conservation) et habillage du corps
- présentation du patient décédé dans un environnement propice au recueillement
- réception des cercueils et accueil des personnels funéraires en vue de la levée du corps
- recueil, saisie, mise à jour et/ou sauvegarde de données administratives et médicales
- signalement de présence d'appareillage interne ou externe, d'objets de valeur
- transport de patients décédés.

Un glissement sémantique s'opère également dans la désignation de la personne qui décède à l'hôpital. Elle est désormais appelée « patient décédé » et non plus comme par un passé

récent, « défunt », « corps », « dépouille » ou même encore, « cadavre ». Ce changement terminologique est revendiqué par de nombreux agents de chambre mortuaire que nous avons rencontrés. Afin d'illustrer cet aspect, nous reprenons les propos tenus par Ludovic, un agent de chambre mortuaire : *« à la chambre mortuaire on s'occupe de "patients" et pas de "cadavres". Ce vocabulaire appartient aux policiers et aux médecins légistes. Nous sommes des soignants. »* (Saget, 2011, 114).

Cette considération terminologique nous semble produire de multiples incidences en termes d'activité professionnelle et donc en termes de formation pratique pour les futurs professionnels, car ce sont les professionnels en place qui sont les tuteurs potentiels. Cet aspect nous semble capital car les gestes techniques de ce métier (gestes au sens d'intentions dans les actions, les pensées, les verbalisations et les interactions avec autrui, y compris un autrui décédé) ne peuvent s'apprendre que dans le cadre d'une activité qui peut s'apparenter à celle d'un compagnonnage. C'est dire toute l'importance des configurations des situations de travail dont font partie les tuteurs, et qui sont proposées aux stagiaires en immersion.

2.2 - La formation d'adaptation à l'emploi (FAE), un dispositif à analyser

2.2.1 - Contexte d'émergence d'une formation *ad hoc*

Dans la partie précédente, nous avons mis en exergue l'évolution, dans le champ mortuaire, des différentes appellations des personnels qui y exercent (agent de chambre mortuaire), des prestations réalisées auprès des défunts (soin mortuaire et patients décédés). Cette évolution sémantique peut être mise en rapport directe avec l'évolution même de l'activité dans ce champ spécifique.

Ainsi, par exemple, l'appellation de « garçons d'amphithéâtre » renvoie à l'époque où ils assistaient les professeurs d'anatomie, ils étaient alors catégorisés comme parias par les autres hospitaliers. De par les tâches à réaliser (exclusivement manipulation et intervention sur des corps) le métier était uniquement masculin, un métier d'hommes, de « gros durs » comme on disait à l'époque. La principale activité d'un amphithéâtre des morts était l'autopsie et autres travaux anatomiques, initialement conçus pour les études médicales (Foucault, 1963). Ce qui n'est plus du tout le cas de nos jours, et ce changement s'est accompagné d'une féminisation sensible du métier.

Si la nature des activités en chambre mortuaire a changé, elles n'ont pas pour autant encore fait l'objet d'une formation spécifique. Quelques sensibilisations en la matière se font cependant entendre il y a tout juste 10 ans.

Les premières attentions attestées et portées à l'intérêt d'une formation spécifique pour ces personnels se retrouvent dans deux rapports officiels : « *Les fonctions d'agents d'amphithéâtres [maintenant « aide-soignant ou agent de service mortuaire »] exigent une bonne connaissance de la législation, une capacité relationnelle et de la maturité d'esprit. Comme la mission a pu le constater, de la qualité des personnes recrutées dépend la capacité de l'hôpital à appuyer le processus de deuil des familles. Pourtant l'exercice de fonctions en chambre mortuaire, souvent coupé du reste de l'hôpital, est encore mal considéré. Il semble à*

la mission qu'un groupe de travail pourrait être constitué au sein de la direction des hôpitaux pour mieux prendre en compte l'ensemble des fonctions mortuaires » (Lalande & Grass, 2005, 39-40) ; « Cette demande d'accompagnement [des familles] se décline dans l'ensemble des composantes de la sensibilité individuelle et peut parfois conduire à des comportements agressifs des familles, face à la mort d'un être cher, souvent jugée injuste. Les situations, à tout le moins, sont fréquemment tendues, parce que douloureuses. C'est dire l'importance de la formation à l'accompagnement psychologique des familles, et à l'aide de réalisation des démarches administratives, qu'il convient de personnaliser pour intégrer les particularités culturelles ou les rites religieux, dont certains spécifiques interdisent l'improvisation. C'est également dire l'exigence de former et soutenir des équipes impliquées dans ces démarches » (Lavigne, Vernerey, Vienne & Geoffroy, 2005, 17).

Un fort paradoxe peut être souligné :

- D'une part l'extrême exigence et complexité des compétences que l'on pourrait attendre de la part de ce personnel spécifique (connaissances législatives et réglementaires, aptitudes empathiques délicates avec des proches du défunt par exemple)
- D'autre part l'absence de considération à l'égard de ce personnel à propos desquels on a pu constater de nombreuses formes de mise à distance (regards implicites, paroles déplacées, non intégration à la vie hospitalière de manière générale)

Pendant longtemps en effet, le mortuaire, on en parlait le moins possible, et c'était nécessairement un aspect non qualifié de l'activité hospitalière. Dans beaucoup d'hôpitaux à l'époque, la personne qui s'occupait de la chambre mortuaire avait officiellement une autre fonction, jardinier, agent d'état civil ou encore plombier.

Aujourd'hui, quand on interroge ces personnels sur leur parcours professionnel, on découvre une pluralité de grades, de fonctions et de métiers : agent des services hospitaliers qualifié, aide-soignant, infirmier, cadre de santé, mais aussi maître ouvrier, adjoint administratif, tourneur fraiseur, maître de cérémonie, charcutier, policier, ambulancier, agent administratif. Sur le plan méthodologique, nous retrouvons cette pluralité de fonctions et de métiers dans l'échantillon que nous avons constitué pour la recherche (cf. 5.2.2).

Ces mêmes professionnels interrogés sur la manière dont ils apprennent le métier, disent « *qu'on se transmet les choses entre nous* », « *sur le tas* ». Aujourd'hui, une formation réglementairement encadrée s'est socialement imposée au regard de l'évolution des attentes de l'entourage du patient décédé, de l'évolution des textes réglementaires et de l'évolution plus générale des places et rôles de chacun des métiers à l'hôpital. Des textes sont venus préciser des recommandations de bonnes pratiques en matière mortuaire notamment pour les aides-soignants. D'un apprentissage « informel », il devient l'objet de diverses prescriptions.

2.2.2 - La place des émotions dans le dispositif de formation étudié

La référence réglementaire centrale est l'arrêté ministériel du 16 juillet 2009 relatif à la formation d'adaptation à l'emploi (FAE) des aides-soignants et des agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées.

L'agent de chambre mortuaire est chargé de « *Prendre en charge les personnes décédées et les corps des enfants pouvant être déclarés sans vie à l'état civil et assister le personnel médical habilité dans la réalisation des soins et des activités réalisées en chambre mortuaire. Accueillir et répondre aux besoins d'information de la famille et des proches. Entretenir les locaux et les matériels de la chambre mortuaire* ». On peut noter dès la première phrase, la prise en compte des « *enfants pouvant être déclarés sans vie à l'état civil* » ce qui représente une mise en visibilité sociale significative, tant la mort d'enfants est particulièrement taboue en France (cf. rapport IGAS, 2009).

La description des activités qui figurent dans l'arrêté sont très proches de celles du Répertoire des métiers présenté plus haut :

- réalisation d'activités auprès des corps des personnes décédées
- gestion des fœtus, pièces anatomiques d'origine humaine et dispositifs médicaux
- accueil des familles et des proches
- organisation des espaces pour l'accueil des proches
- entretien des locaux et du matériel de la chambre mortuaire
- recueil et enregistrement de données administratives et médicales.

Il est ainsi prévu que les aides-soignants ou les agents de service mortuaire « *participent au service public hospitalier en assurant la continuité des soins envers les défunts et l'accompagnement des familles et des proches, sous réserve des dispositions fixées par le code général des collectivités territoriales relatives au service extérieur des pompes funèbres. Les valeurs de dignité, de discrétion et de probité fondent et guident les pratiques de ces professionnels.* »

Aides-soignants et agents de service mortuaire doivent avoir suivi une FAE avant d'être affectés dans un service de personnes décédées. Cette dernière se déroule dès la nomination de l'aide-soignant et, pour les agents de service mortuaire en fonction, elle est dispensée, en principe, dans un délai d'un an au plus tard à compter de l'entrée en vigueur du présent arrêté. Elle doit permettre, en complément des parcours antérieurs, l'acquisition et le développement des compétences nécessaires à l'exercice des fonctions correspondantes. Celles-ci sont déclinées à l'intérieur de quatre modules thématiques de formation qui ont fait l'objet, en amont pour chacun d'entre eux, d'une description précise des activités et des compétences spécifiques s'y rapportant :

- module 1 : mettre en œuvre des prestations spécifiques auprès des corps des personnes décédées
- module 2 : soutenir les familles et les proches
- module 3 : veiller à la qualité et à la sécurité des prestations
- module 4 : assurer l'hygiène des locaux et du matériel et veiller à la sérénité des espaces d'accueil.

La FAE, d'une durée de 8 jours se compose de « *savoirs théoriques* » et de « *savoirs pratiques* » et peut se décliner sur le mode de l'alternance. Une attestation de présence remise au stagiaire clôt la FAE.

Cette FAE peut être analysée comme un dispositif (Agamben, 2006, 10-11) c'est-à-dire comme une organisation de moyens dotée d'une intention sociale et d'une stratégie. Ce dispositif peut être décrit comme un « espace d'activité » (Barbier, 2011, 64) conçu par des sujets pour d'autres sujets. Notre étude ne vise pas, bien entendu, à chercher à appliquer les modalités prévues de ce dispositif mais souhaite comprendre comment les sujets concernés auxquels il s'adresse, l'investissent concrètement.

Le contenu des stages théoriques et pratiques (tels que définis dans l'arrêté du 16 juillet 2009) fait l'objet de prescriptions qui touchent à l'ensemble des activités devant être réalisées par un agent de chambre mortuaire. L'une de ces prescriptions a particulièrement retenu notre attention au regard de notre recherche, « *la gestion de son propre stress, les situations limites pour le professionnel, les mécanismes de défense [...], l'identification des situations de crise et des ressources disponibles* ». Cette « prescription émotionnelle » nous semble pouvoir être mise en rapport avec un paradigme culturel dominant qui est celui du contrôle de ses émotions face à la mort, en particulier comme l'ont montré de nombreux travaux d'historiens des mentalités ou sociologues (cf. 1.2.1).

À cet égard et depuis plusieurs années, de nombreux professionnels s'expriment à travers des communications orales ou écrites (Brémaud, Duroc, Jacquard & Pham Quang, 2013 ; Huet, 2015, par exemple). Ils font notamment part de leur volonté de changer radicalement d'attitude vis-à-vis des émotions notamment au moment des recrutements et des premiers apprentissages des novices.

Certains professionnels que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche, nous ont indiqué que les émotions ne devaient pas s'exprimer en chambre mortuaire, et la reconnaissance de cette expression n'était pas non plus autorisée : « *il y a encore une quinzaine d'années, tu tiens le coup ou tu pars !* ». Choquer émotionnellement celui qui souhaite travailler en chambre mortuaire faisait intégralement partie du parcours d'intégration. On regardait comment il s'en sortait, comment il se comportait, et le cas échéant il était engagé ou non.

La période où l'autopsie constituait l'activité principale à la morgue ou en amphithéâtre (aujourd'hui « chambre mortuaire »), est emblématique à cet égard comme l'illustre des propos de ceux qui l'ont vécue : « *c'est comme ça qu'on a débuté... dans la salle d'autopsie, si tu ne tiens pas le coup, tu dégages !* » ; « *pour moi le premier contact c'est effectivement la mise en bière, le deuxième contact, une heure trente après... la salle d'autopsie et... démerde-toi !* » ; « *dans la première demi-heure, le chef a ouvert une porte... c'était celle de la salle d'autopsie... ouah !... je ne crois pas ce que je voyais en bas de l'escalier, un ventre ouvert, les côtes, j'ai vacillé et j'ai cru que j'allais tomber dans les pommes. J'étais bouleversé mais... j'ai pu tenir la journée et le lendemain j'étais à nouveau-là* ».

À cette époque où dominait l'activité autopsique, le domaine des agents était la salle d'autopsie, seul « le chef » était en relation avec les familles. Ce qui a progressivement et profondément changé avec la très sensible diminution des actes d'autopsie en France. Les

agents des chambres mortuaires ont investi à cette occasion d'autres types d'activités, notamment au travers de l'accueil, l'accompagnement des familles et proches du défunt. Il est possible de repérer une sensible féminisation du métier d'agent de chambre mortuaire qui débute à cette époque précisément.

Le métier d'agent de chambre mortuaire se trouve actuellement dans un contexte de forte mutation : situé en effet au carrefour de multiples changements, d'appellations de lieux, de personnes, dans la redéfinition des activités mortuaires, de leur place dans l'hôpital et dans la société, à travers les réflexions engagées et les attitudes prises par certains professionnels vis-à-vis des affects.

Cependant, s'il est possible de rendre compte de cette dynamique induite notamment par les professionnels eux-mêmes, par leurs prises de parole, force est de constater que cette dynamique s'enraye régulièrement par le regard qui est globalement porté sur ces professionnels. Dans une société comme la nôtre, la mort demeure largement un tabou (cf. 1.2.1). C'est un sujet qui est occulté à l'hôpital.

L'un de ses premiers effets induits, constatés à la fois par les rapports officiels évoqués plus haut et par les intéressés eux-mêmes, est la stigmatisation et le cloisonnement des agents de chambre mortuaire. Pour certains hospitaliers en effet, *« l'image qui accompagne les personnels qui travaillent au contact des corps des défunts est forcément troublante, et parfois stigmatisante. Elle peut être difficile à porter par les intéressés, auprès de leur entourage, dans leur vie privée comme à l'hôpital, alors même que le rôle social, au sens large, de ces professionnels est essentiel »* (Dupont & Macrez, 2007, 211).

Lors de nos entretiens d'exploratoires, nous avons recueilli un témoignage qui nous semble à cet égard particulièrement significatif : *« quand je vais dans l'hôpital et surtout à la cafétéria, j'ai l'impression d'être invisible... parce que sur nos badges il y a marqué "chambre mortuaire"... en particulier quand je paye à la caisse... je le vois bien dans le regard de la caissière »*.

Tout se passe en effet comme si l'agent de chambre mortuaire incarnait en quelque sorte l'idée de souillure et du coup c'est la continuité qui devient dangereuse, la cafétéria est l'endroit où l'on mange, où on se restaure, alors que lui, peut représenter plutôt le rebut et la dégradation. C'est ce que semble signifier cet agent de chambre mortuaire au moment de payer à la caisse en sentant une forme de distance physique qui s'instaure par le regard.

Les émotions apparaissent donc comme centrales dans l'ensemble du champ mortuaire, et à ce titre elles peuvent, par hypothèse, constituer un analyseur privilégié des interactions entre les professionnels. Celles qui nous intéressent tout particulièrement se situent dans les situations d'apprentissage en milieu de travail telles qu'elles sont prévues dans le dispositif réglementaire de formation d'adaptation à l'emploi.

Notre questionnaire, à ce stade, peut se résumer ainsi : comment stagiaires et tuteurs vont-ils investir ensemble ce dispositif de formation récent, et en particulier du point de vue de ce qu'ils font, ou peuvent en faire, de la prescription émotionnelle qui leur est adressée dans une visée formative en milieu de travail ?

S'agissant du traitement réalisé de cette prescription émotionnelle par tuteurs et stagiaires, nous nous intéressons plus particulièrement aux liens entre émotions et processus d'apprentissage tels qu'ils s'actualisent au cours des interactions entre les interactants en milieu de travail qu'est la chambre mortuaire hospitalière. Une première définition de l'objet de recherche peut être formulée autour du *rôle des émotions dans le processus d'apprentissage en milieu de travail*.

En résumé de ce chapitre, nous identifions les diverses et récentes mutations dont fait l'objet l'activité mortuaire. Nous les avons appréhendées à travers le jeu des appellations successives de leurs lieux d'exercice (2.1.1) et des agents qui y travaillent (2.1.2). Ces différents changements d'appellation correspondent à une évolution récente tournée vers une forme de reconnaissance sociale de la prise en charge mortuaire considérée comme un soin. Ainsi, les nouvelles intentions sociales peuvent se lire dans les textes officiels inscrivant le défunt plutôt

en termes de « personne ou patient décédé » plutôt qu'en termes de « corps-cadavre » qui renvoie au temps de l'anatomo-pathologie.

La formation désormais réglementée des personnels des chambres mortuaires s'inscrit dans la même veine. Or soigner une personne vivante et soigner une personne morte, est-ce la même chose ? Si la notion de « soin » peut être commune, les objectifs diffèrent. Dans le premier cas, les soins sont orientés vers la vie ou la préservation quantitative et qualitative de la vie. Dans le deuxième cas, les soins sont orientés plutôt vers le maintien du respect du statut de personne malgré son décès, et l'accompagnement de ses proches venant lui rendre un dernier hommage dans la chambre mortuaire hospitalière.

La dimension émotionnelle de ce deuxième type de soins peut être ressentie différemment par les novices qui y sont confrontés durant le stage dit pratique qu'ils réalisent au cours de leur FAE. Des émotions surgissent au décours des tâches de travail successives et au cours des interactions avec les tuteurs. L'attitude de ces derniers vis-à-vis des émotions a également évolué concomitamment avec l'évolution de l'idée de soin dans ce champ professionnel : l'expression des émotions des novices n'est plus systématiquement l'objet de proscriptions, d'interdictions.

Pourtant le tabou et le déni continuent de peser de tout leur poids social sur cette activité particulière, y compris à l'hôpital comme nous l'avons vu. Les novices peuvent ainsi être logiquement amenés à dissimuler, à masquer certaines expressions de leurs émotions. En effet, qu'un autrui puisse percevoir à certains moments leurs émotions peut constituer une menace pour leur image sociale, outre le fait que cela puisse influencer leur recrutement ultérieur. Enfin, nous pouvons nous interroger également sur la prise en compte effective des émotions des sujets compte-tenu de la situation particulière que nous avons choisie d'observer.

Il s'agit de la chambre mortuaire et non d'un centre de formation. Un lieu de travail caractérisé par une logique de « production de services » et donc orientée vers la réalisation de tâches de travail. Au sein de l'interaction tutorale, quelle place est effectivement accordée à l'expression des émotions du sujet au regard des effets probables de priorisation de la tâche sur le sujet ?

Dans la partie suivante, nous présentons les différents appuis théoriques permettant d'éclairer les termes de notre question de départ : *en quoi les émotions déployées dans la situation de travail entre tuteur et stagiaire, peuvent-elles jouer un rôle constructif du point de vue de l'apprentissage ?*

DEUXIÈME PARTIE :
DU CADRE THÉORIQUE VERS LA
DÉFINITION D'UNE PROBLÉMATIQUE DE
RECHERCHE

**CHAPITRE 3 – ÉMOTIONS,
APPRENTISSAGE EN SITUATION DE
TRAVAIL ET ACTIVITÉ
SUBJECTIVANTE *Cadre théorique***

3.1 - Les émotions en situation : options théoriques de la recherche

À travers cette recherche nous tentons de comprendre le processus d'apprentissage du point de vue des émotions telles qu'elles sont déployées dans la situation tutorale en milieu de travail. L'analyse du corpus que nous réalisons dans les parties qui suivent plus bas, s'appuie sur plusieurs cadres théoriques relatifs aux émotions et à l'apprentissage des adultes au travail, associant notamment une dyade tuteur-stagiaire. Notre préoccupation méthodologique consistant à pouvoir rendre compte des émotions en cours d'activités situées, nous amène à privilégier dans un premier temps les théories qui comportent notamment des terrains de recherche.

3.1.1 - Approche des émotions dans différents champs de recherche : exemples de modélisations plurielles

La consultation d'un dictionnaire généraliste à propos du mot « émotion », nous renseigne sur au moins trois aspects. La racine latine du mot l'associe intrinsèquement à l'idée même de mouvement (*ex movere*), un mouvement qui va du dedans vers le dehors. Ce qui n'est pas sans intérêt dans la mise en lien que nous font par la suite entre émotions et activités des sujets. Ensuite, le mot en lui-même est d'apparition plutôt récente puisqu'absent jusqu'à l'époque classique (*esmotion*, 1534). Selon Frijda, Descartes est le premier à avoir utilisé le mot « émotion » (Livet, 2004, 46).

Enfin, le mot désignait essentiellement le mouvement ou l'agitation d'un corps collectif pouvant dégénérer en troubles. Il est constaté une évolution progressive du sens du mot, de collectif à individuel. Dans ce qui suit, nous ne traiterons pas des émotions collectives, nous nous référons essentiellement au sens individuel et inter-individuel du terme (interaction notamment entre deux sujets).

Notre intention est de présenter les éléments du cadre théorique retenu pour cette recherche, capable de recevoir et d'analyser les matériaux recueillis. Auparavant, il apparaît comme nécessaire de pouvoir se situer par rapport à d'autres théories. L'intention n'est donc pas de tenter de dresser un panorama complet de l'ensemble des études sur les émotions, il serait d'ailleurs vain, voire « *une gageure* » (Cosnier, 1994, 145) de tenter d'en édifier une théorie unitaire. En effet, comme le souligne Rimé (2005, 42), « (...) *l'émotion est un phénomène complexe aux facettes multiples. Si elle trouve ses racines dans un passé phylogénétique lointain, l'émotion s'enracine par ailleurs tout autant au plus profond des cultures.* »

L'empan de l'étude peut s'avérer par conséquent relativement large : des approches dites « naturalistes et évolutionnistes » aux approches dites du « constructivisme social ». Entre les deux, sont identifiées les approches dites d'évaluation cognitive qui nous intéressent tout particulièrement. Ces trois approches sont situées dans le champ dit de la « psychologie des émotions », champ que nous privilégions car il s'appuie notamment sur de nombreuses recherches menées envisageant différentes facettes des émotions.

À titre d'exemple, la définition des émotions donnée par Keltner et Gross (1999), indique précisément, selon nous, les nombreux et divers aspects que cette notion recouvre, tout en soulignant leur caractère potentiellement fonctionnel. Ainsi les émotions peuvent être définies « *comme des patrons biologiquement fondés de perception, d'expérience, de physiologie, d'action et de communication, caractérisés par leur aspect épisodique, de courte durée, et qui se produisent en réponse à des défis et opportunités physiques et sociaux spécifiques.* » En outre, et en se référant à des approches classificatoires par composantes (Frijda, 1986 ; Leventhal et Scherer, 1987 ; Scherer, 1984), les émotions associent totalement ou pas, et de façon plus ou moins manifeste, globalement les éléments suivants :

- un niveau d'éveil ou d'activation physiologique
- des évaluations cognitives
- des ressentis subjectifs
- des comportements expressifs
- une disposition à agir (*action readiness*).

Parmi les nombreuses synthèses existantes sur les théories des émotions, nous reprenons à notre compte les trois principales approches théoriques de la psychologie des émotions

évoquées plus haut et telles que décrites par des psychologues spécialistes des émotions, Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric (2006/2008), et Prat (2006). Sans reprendre l'exhaustivité de leur propos, nous indiquerons néanmoins quelques-uns des auteurs représentatifs pour chacune de ces trois approches.

- Les théories naturalistes et évolutionnistes
- Les théories cognitives d'évaluations
- Les théories du constructivisme social

3.1.1.1 Les théories naturalistes et évolutionnistes des émotions

Elles sont en partie basées sur les travaux de Darwin (1872) dont Rimé (2005, 15) précise que selon cette théorie « *il existerait un nombre limité d'émotions discrètes qui trouveraient leur origine dans l'évolution et qui se présenteraient donc de manière uniforme dans toutes les cultures. Les manifestations faciales et posturales qui caractérisent ces émotions sont ensuite décrites sous l'angle des fonctions adaptatives qu'elles rempliraient.* » Darwin théorise ainsi la continuité de l'expression émotionnelle des animaux aux humains et fait des émotions des automatismes fonctionnels.

Cosmides et Tobby (1987, 2000), représentants de l'approche évolutionniste contemporaine, énoncent que la nature humaine a évolué à travers la sélection naturelle pour résoudre des problèmes adaptatifs qui se sont présentés de manière récurrente au cours de l'évolution. Les émotions peuvent être considérées comme des programmes génétiquement activés dans certaines situations, coordonnant différentes fonctions de l'organisme.

Parmi les théoriciens néo-darwiniens, Plutchik (1980, 1984, cité par Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric, 2008, 21) a réalisé l'inventaire des huit comportements adaptatifs permettant donc la résolution des problèmes associés à un ensemble fini d'émotions :

- l'évitement-peur
- l'attaque-colère
- l'accouplement-joie
- les appels au secours-tristesse
- l'affiliation-acceptation
- les vomissements-dégoût
- l'exploration-intérêt
- l'immobilisation-surprise

De même Mac Lean (1993) répertorie six comportements qui correspondent à six réponses émotionnelles de base :

- recherche-désir
- agressifs-colère
- protecteurs-peur
- découragés-tristesse
- triomphants-joie
- soins et tendresse-affection

Tous ces comportements sont liés, directement ou indirectement, à des occasions et à des menaces de reproduction : « (...) *le principe de l'amélioration du potentiel de reproduction touche les domaines de la vie humaine (...). Ainsi une approche évolutionniste des émotions implique une cartographie méticuleuse des concessions mutuelles entre l'environnement et la structure et les fonctions des émotions.* » (Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric, 2008, 22).

Certaines émotions étudiées par les chercheurs revendiquant une filiation darwinienne ou d'inspiration naturaliste, sont donc posées comme primaires et universelles. Dans un travail

de recension du nombre de ce type d'émotions, Le Breton (2004, 237), sociologue, énumère : « À la suite de Tomkins, Ekman (1992) en compte 6 (colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise) ; Plutchnik (1980) 8 (acceptation, colère, anticipation, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise) ; Shaver et Schwartz (1987) 5 (peur, surprise, joie, colère, tristesse). Kemper (1978, 1981) propose la peur, la colère, la dépression et la satisfaction. Izard (1977) en énumère 11 (joie, surprise, colère, peur, tristesse, mépris, détresse, intérêt, culpabilité, honte, amour). Frijda (1986) en propose 17 (parmi lesquelles l'arrogance, la confiance, la peine, l'effort, etc.).

Puis, le même auteur livre une charge sans ambiguïté contre l'approche naturaliste, au sein de laquelle il compte les célèbres travaux d'Ekman (expressions d'émotions identifiées à partir de photographies hors contexte et hors interaction) : « *La notion d'émotions de base reste une hypothèse d'école, valable seulement à condition d'élaguer toute différence entre les sociétés, quitte même à trouver entre le chimpanzé et l'homme une ressemblance frappante à ce propos, alors que déjà une dizaine de chercheurs anglo-saxons ne s'entendent pas entre eux pour savoir ce qui est ou non universel dans l'affectivité humaine.* » (Ibid., 238).

L'approche théorique des émotions qui affirme qu'elles ne constituent absolument pas un donné biologique fondamental est représentée par le « constructivisme social », qui est l'objet de la partie suivante.

Cependant, nous retenons de l'approche évolutionniste la place centrale qu'elle accorde au corps (certes focalisée par Darwin sur les mimiques et la posture) du point de vue des émotions qui y jouent un rôle adaptatif majeur. S'agissant de notre étude, il est possible de considérer l'apprentissage comme une forme, plus générale, d'adaptation à un environnement. Or il est possible de concevoir qu'un sujet peut s'y adapter sans apprendre. Tout dépend finalement de ce que l'on entend par apprentissage notamment en milieu de travail. Nous préciserons ces termes en retenant pour le moment et globalement, qu'apprendre implique nécessairement une forme d'adaptation (à un tuteur, à un environnement de travail par exemple) mais que l'inverse n'est pas systématiquement valide (on peut s'adapter à une consigne relative à une tâche de travail en l'accomplissant sans pour autant apprendre de ce processus, en vue d'une transférabilité ultérieure).

3.1.1.2 Les théories du constructivisme social des émotions

Le constructivisme social n'est pas spécifique à l'étude des émotions, elle est une orientation théorique plus générale dans les sciences sociales. Ces théories accordent une importance majeure à l'effet du contexte social et historique pour définir et comprendre les émotions. C'est un courant théorique qui attribue une place sans partage, voire exclusive, aux aspects cognitifs dans l'émotion considérée comme des constructions sociales.

Comme le soulignent Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric (2008, 28) « *l'analyse des différences culturelles dans le langage et dans les pratiques émotionnelles a inspiré les théories du constructivisme social. (...) En règle générale, cette approche rejette l'idée qu'il existe des réalités biologiques ou naturalisme, et suggère que la plupart des états, artéfacts et conditions humaines sont des constructions de la société qui servent certains de ses buts. Ainsi les émotions sont considérées comme des produits d'une culture donnée qui sont construits par la culture pour la culture.* »

Averill, représentant majeur de l'approche du constructivisme social, insiste tout particulièrement sur le rapport entre les émotions comme constructions sociales et le langage qui en constitue leur cadre de référence. Le langage selon cette hypothèse joue un double rôle, acquisition et transformation des émotions. Il donne l'exemple suivant : « *(...) en même temps qu'un enfant apprend un concept émotionnel - disons la "colère" -, il apprend aussi les croyances (factuelles et mythiques) et les règles (régulatrices et constitutives) qui font que la colère est le type d'émotion qu'elle est.* » (Averill et Rodis, 1998, 26).

Ce point de vue, selon Prat (2006, 49) renvoie essentiellement aux représentations langagières du monde qui oublie toute la partie représentation mentale des sujets, les émotions ne sont plus que rapportées au seul contexte interpersonnel et social. Le point de vue défendu par Averill, bien qu'il revête désormais, selon Rimé (2005, 36), des « *aspects de provocation* », peut avoir des vertus, celles notamment de prendre en compte la genèse des rôles sociaux temporaires du point de vue de l'apprentissage, dès l'enfance, des *rôles émotionnels* : « *La personne qui se trouve en état émotionnel met en scène dans chaque société des normes sociales précises et des attentes sociales très spécifiques quant aux comportements et aux émotions qu'il convient d'adopter dans une situation donnée.* »

Cette idée de gestion et du contrôle social des émotions, est traitée par ailleurs par la sociologue Hochschild (1979) qui parle à ce propos de *règles* ou *codes émotionnels* (*feeling rules*) dont l'obéissance donne lieu à un *travail émotionnel*. Celui-ci « *désigne l'acte par*

lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. "Effectuer un travail sur" une émotion ou un sentiment c'est, dans le cadre de nos objectifs, la même chose que "gérer" une émotion ou que de jouer un "jeu en profondeur" » (Hochschild, 2003, 32). Si ce que nous ressentons nous semble approprié à une situation, c'est parce que, selon l'hypothèse de l'auteur, *« nous essayons de gérer ce que nous ressentons, conformément à des règles implicites. »* (Ibid., 45) De ce travail émotionnel peut en résulter l'acceptation de l'émotion (ou du sentiment, car l'auteur ne fait pas de distinction) ou son contraire afin de gérer la dissonance possible entre l'éprouvé profond et l'expression de surface.

Plus globalement, l'approche du constructivisme social rejette donc l'idée que le donné biologique détermine entièrement les émotions et que ces dernières résultent d'une évaluation de la situation et de la capacité à y faire face. Les théories qui relient les émotions à des processus cognitifs plus immédiats sont notamment appelées « théories cognitives d'évaluation ».

3.1.1.3 Les théories cognitives d'évaluations

En 1960, c'est Arnold qui donne à l'approche cognitive de l'émotion son tour le plus décisif (Rimé, 2005, 29 ; Sander et Scherer, 2009, 20) en postulant que la signification d'un événement déclenchant une émotion est produite par un processus d'évaluation (elle utilise le terme d'*appraisal*, « appréciation », plus faible que celui d'évaluation) de cet événement, basé sur un ensemble de critères qui sont propres à la personne.

L'émotion d'un sujet naît par conséquent de son évaluation d'un événement, c'est-à-dire qu'il ne subit pas la situation, il contribue à la définir.

Comme le précise Rimé (2005, 29), auparavant prévalait la conception que seule une stimulation sensorielle activait « *un réseau de neurones préalablement silencieux. Désormais, on considère qu'une activité corticale propre préexiste à la stimulation sensorielle. Cette activité résulte de l'expérience antérieure et suscite des phénomènes d'attentes par rapport aux stimulations afférentes. De ce fait, la perception est toujours le lieu d'une rencontre entre une sensation et des attentes du sujet, et elle n'est donc jamais neutre.* » Ce point précis revêt à nos yeux une importance toute particulière dans le rapport que nous étudions entre émotions et processus d'apprentissage chez un sujet adulte, c'est-à-dire traversé d'une expérience antérieure et qui peut être mobilisée d'une certaine façon à l'occasion d'une expérience en cours.

La théorie soutenue par Arnold comprend deux étapes successives du processus émotionnel et qui est par conséquent, aussi un processus temporel (Prat, 2006, 36) :

- « Une évaluation préliminaire du stimulus en fonction du souvenir d'expériences passées similaires et d'une estimation des conséquences possibles de la situation actuelle.
- Une impulsion vers ou contre la situation constituant une "tendance à l'action", qui lorsqu'elle est consciemment perçue, donne lieu à une "attitude émotionnelle spécifique" de l'émotion en jeu. »

Frijda (1986) reprend ultérieurement le concept d'attitude émotionnelle ou de tendance à l'action (*action readiness*). Le rapport entre « émotions » et « tendances à l'action » nous intéresse tout particulièrement dans le sens où les premières sont « *inductrices d'une grande diversité d'activités nouvelles* » (Barbier, 2011, 58). Nous reviendrons plus explicitement sur ce point notamment pour interroger les conditions qui permettent à ces « activités nouvelles » induites donc par les émotions, de contribuer au processus d'apprentissage.

Selon Frijda, chaque type d'émotion est caractérisé par une fonction et par une tendance d'action, sur laquelle il insiste tout particulièrement, et qui lui correspond. Il est bien entendu à rappeler que les *actions readiness* ne sont pas des actions proprement dites, elles en constituent seulement des directions ou des orientations possibles. Par conséquent, loin de constituer des automatismes fonctionnels, les *actions readiness* « ouvertes » par les émotions peuvent s'orienter vers la production d'activités nouvelles. À titre d'illustration, sont présentées ci-dessous les principales tendances d'action en rapport donc avec fonctions et émotions correspondantes (adapté de Frijda, 1986, par Rimé, 2005, 33) :

Tendance d'action	Fonction	Émotion
Approche	Disposition à la consommation	Désir
Evitement	Protection	Peur
« Etre avec »	Accès à la consommation	Plaisir, confiance
Attention	Orientation vers les stimulations	Intérêt
Rejet	Protection	Dégoût
Inattention	Sélection	Indifférence
Attaque-menace	Récupération du contrôle	Colère
Interruption	Réorientation	Choc, surprise
Dominance	Contrôle généralisé	Arrogance
Soumission	Contrôle secondaire	Humilité, résignation

Tableau 1 – Principales tendances d'action, leurs fonctions et les émotions correspondantes

À la suite d'Arnold qui a mis en rapport émotion et évaluation (*appraisal*) d'un élément par un sujet donné, Lazarus (1966) reprend cette dernière notion et propose un processus de réévaluation (*reappraisal*) capable de modifier les données de la première évaluation. Cette réévaluation résulte, comme le précise Rimé (2005, 30) « *d'une prise de conscience des changements physiologiques et de la tendance d'action, qui sont alors évalués comme souhaitables ou comme indésirables. Selon le cas, l'évaluation secondaire entraîne le plein déploiement de l'action émotionnelle ou au contraire son inhibition* ». Selon Prat (2006, 38), trois types d'évaluation cognitive sont ainsi distingués par Lazarus, Kanner et Folkman (1980) :

- « Les évaluations primaires (niveau de congruence avec son propre bien-être).
- Les évaluations secondaires (repérage de *coping* pour faire face à la situation ou évaluation des ressources disponibles chez le sujet).
- Les réévaluations (à propos des changements par rapport à la situation ou effort d'adaptation au stress »

Lazarus (1991) postule que de la combinaison des différentes évaluations résulte ce qu'il appelle, un « thème relationnel central ». À titre d'illustration, sont présentés ci-dessous les types d'émotion auxquels sont associés leur thème relationnel central (adapté de Lazarus, 1991, par Rimé, 2005, 32) :

Emotion	Thème relationnel central
Colère	Une offense humiliante est subie
Anxiété	Une menace incertaine est rencontrée
Peur	Un danger physique immédiat, concret et insurmontable est rencontré
Culpabilité	Un impératif moral est transgressé
Tristesse	Une perte irrévocable est subie
Joie	Un progrès vers la réalisation d'un but est enregistré
Amour	Une relation affective est désirée, ou partagée
Compassion	La souffrance d'autrui est ressentie, avec le souhait d'apporter une aide

Tableau 2 – Les thèmes relationnels centraux de différentes émotions correspondantes

La notion d'*expérience de l'émotion* est avancée par Scherer (1984) pour décrire les différentes catégories qui y interviennent, il parle ainsi de « modèle des processus composants ». Cinq dimensions et autant de fonctions en correspondance, coexistent et composent ce modèle :

- une composante d'évaluation cognitive des situations ou des stimulations, avec une fonction d'évaluation de l'environnement
- une composante physiologique d'activation, avec une fonction de régulation du système émotionnel
- une composante d'expression motrice, avec une fonction de préparation à l'action
- une composante motivationnelle incluant les ébauches d'actions et les préparations comportementales, avec une fonction de communication des intentions
- une composante subjective au sein d'une situation d'échange ou de communication (intersubjectivité), avec une fonction de réflexion, de contrôle et de surveillance

Le sujet est ainsi pensé selon un système qui se présente comme à la fois global et en action.

En synthèse sommaire, les théories d'évaluation cognitive semblent postuler que la part du sens participe significativement à fonder l'émotion ressentie par le sujet. Ces théories dissocient en effet les émotions de la perception simple de l'objet qui les déclenchent. Dans une situation donnée, la signification émotionnelle attribuée aux objets est fonction des buts et des capacités perçues de faire face de chaque sujet. Le type d'émotion et l'aspect subjectif résulte essentiellement de l'interprétation de la situation.

Or, ce n'est pas du tout l'option retenue par les approches évolutionnistes ou naturalistes présentées plus haut. C'est ce que souligne Cosnier (1994, 149) à propos des théories d'évaluation cognitive des émotions : *« la spécificité, voire le rôle des réactions physiologiques restent, dans cette conception (...), pratiquement nuls. On peut penser que ces oppositions sont artificielles. Un état émotionnel peut être secondaire à un processus cognitif, mais la réciproque est souvent vérifiée. »*

Le célèbre débat très largement repris dans la littérature scientifique entre James-Lange avec leur théorie postulant l'origine périphérique des émotions, et Cannon avec sa théorie postulant au contraire l'origine centrale des émotions, l'illustre significativement. Nous ne traiterons pas de ce débat, ce n'est notre objet direct, mais nous nous y référons pour mettre en exergue la question de la conception même du sujet qui est ainsi soulevée à cette occasion.

Cosnier (1994, 150), poursuit ainsi son propos mettant en cause *« une pensée linéaire, et il serait dangereusement réducteur de ne pas tenir compte des dialectiques permanentes entre l'état physiologique, l'état cognitif et l'état affectif. »* Nous nous inscrivons dans cette perspective qui a été antérieurement tracée par Ribot (1897, cité par Vygotski, 1931, 1933/1998, 387) qui analyse les points de vue adoptés tant par James-Lange que par Cannon comme dualistes : *« la seule différence est l'interversion des effets et des causes : l'émotion est une cause dont les manifestations physiques sont les effets, disent les uns ; les manifestations physiques sont la cause dont l'émotion est l'effet, disent les autres. Selon moi, il y aurait un grand avantage à éliminer de la question toutes questions de cause et d'effet, tout rapport de causalité et à substituer à la position dualiste une conception unitaire ou monistique. »*

Cette considération est d'importance car elle oriente la conception que nous adoptons des sujets observés dans le dispositif méthodologique proposé, à savoir la conception holiste du sujet.

Dans cette perspective et du point de vue méthodologique là aussi, se pose la question des modalités permettant d'identifier les émotions des sujets dans le contexte de notre étude. Auparavant, nous tenterons d'examiner les diverses stratégies expérimentales mises en œuvre dans certaines des approches théoriques vues plus haut et de voir en quoi nous pouvons éventuellement nous y appuyer.

Comment les émotions sont-elles étudiées ? Comment peut-on en rendre compte ? Rétrospectivement, il nous semble que c'est le questionnement méthodologique qui a significativement participé, au fur et à mesure, à élaborer les principaux appuis théoriques retenus pour conceptualiser le rapport entre les émotions et le processus d'apprentissage au travail.

3.1.2 - Sortir du laboratoire et approcher les émotions en situation

Dans la partie précédente, nous avons privilégié des recherches sur les émotions qui comportent un terrain de recherche. Nous cherchons ainsi à identifier une transférabilité possible des méthodologies employées à notre propre terrain de recherche. Nous ne développons pas ici les nombreuses et diverses méthodes pour étudier les émotions à travers les trois principales approches proposées plus haut. Ce n'est pas notre objet principal. Néanmoins, ces recherches sont abondamment citées et explicitées dans notamment deux ouvrages que nous avons consultés (Sander et Scherer, 2009 ; Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric, 2008).

À titre d'illustration, les moyens utilisés peuvent prendre la forme de photographies exposées, d'extraits de films à visionner, de morceaux de musique à écouter, ou encore se souvenir d'expériences émotionnelles antérieures. Le recueil des données s'effectue la plupart du temps par questionnaires ou entretiens de différents types. Induire ainsi des émotions chez les sujets en laboratoire, a pour but de tester les prédictions d'une théorie envisagée des émotions.

Finalement, la méthodologie que nous avons adoptée et présentée plus bas, ne peut s'en inspirer. En effet, la quasi-totalité des recherches évoquées manipulent les émotions en laboratoire dans le but de les induire, totalement ou partiellement, chez les participants selon des protocoles pré-établis. Quelques recherches sont toutefois menées hors laboratoire, sur le « terrain ». Dans les deux cas, les émotions sont collectées à partir de verbalisations ou d'écrits produits par les sujets enquêtés. En outre, la définition des émotions doit être également pré-établie afin de pouvoir les reconnaître par la suite, au cours de l'expérimentation.

Or, une distinction doit être faite selon nous : le vécu d'émotions n'est pas la communication sur des émotions. Ce sont deux activités différentes, et celle qui nous intéresse concerne le vécu d'émotions en situation, en dehors donc, en tout cas dans un premier temps, de ce que les sujets peuvent en dire (communication sur leurs émotions).

Dan Glauser, psychologue spécialisée dans l'étude des émotions à l'université de Genève, s'est particulièrement intéressée au *sentiment subjectif* qu'elle définit comme « *l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu ; il s'agit de l'aspect conscient du processus émotionnel.* » (2009, 226). Bien que nous ne nous inscrivions pas dans les préoccupations de cet auteur, nous nous retrouvons dans les remarques qu'elle formule à propos de son objet touchant au rapport entre les émotions et leurs verbalisations. Ces dernières qu'elle désigne par *labels verbaux*, ne peuvent rendre compte de tous les ressentis possibles, « *nous sommes limités par le vocabulaire. C'est pour cette raison qu'il s'agira de prendre en compte le fait que le sentiment subjectif ne se borne pas à ce qui est verbalisable. Il renvoie également à tout ce qui peut être ressenti mais non nommé, ainsi qu'à toute représentation non accessible à la conscience en temps normal mais qui pourrait être retrouvée stratégiquement par l'individu qui procéderait, par indices, à une récupération d'éléments de son expérience.* » (Ibid., 233) Pour cet auteur, la mesure du *sentiment subjectif* autrement que par la verbalisation constitue un important défi.

S'agissant de notre propre terrain de recherche, il s'agirait également de rendre compte des émotions telles qu'elles se déploient dans la situation tutorale sans pour autant se limiter à ce que peuvent en dire donc les sujets observés.

Ainsi que nous l'avons souligné à la fin du point 2.2.2, les stagiaires peuvent être amenés à dissimuler certaines expressions de leurs émotions, qui perçues par le tuteur en l'occurrence, peuvent constituer une menace pour leur image sociale, outre le fait que cela puisse influencer leur recrutement ultérieur. Pourtant nous continuons à postuler la significative contribution des émotions au processus d'apprentissage. Dès lors, la question que nous nous posons à ce stade, est comment identifier d'éventuelles émotions que les sujets concernés peuvent être amenés à masquer en situation ? En outre, nous pensons que ce sont ceux-là même qui peuvent reconnaître les manifestations effectives de leurs propres émotions et pouvant ainsi les valider. Nous tentons de proposer dans la partie méthodologie, un dispositif susceptible de se situer dans cette perspective.

Dans le prolongement de ce qui vient d'être énoncé, la question des modalités permettant l'identification d'éventuelles manifestations émotionnelles se pose fondamentalement. En effet, il s'agit pour nous de pouvoir dire qu'il s'agit bien là d'émotions sans pour autant emprunter, en première intention, les verbalisations des sujets, ni imposer nos propres catégories définitoires qui seraient, par définition, posées *a priori*. En pratique, qu'est-ce qui nous dit qu'il y a eu émotions ? Le stagiaire, le tuteur ou encore nous-même ? Les trois ?

Au plan théorique, ce ne sont donc ni les émotions dispositionnelles, ni les émotions verbalisées que nous cherchons à caractériser, mais bien les émotions occurrenceielles dans leur rapport aux activités des sujets. Ces activités ne font pas l'objet d'une création d'environnement expérimental propre à induire les émotions qu'il s'agit d'observer et de mesurer. Notre intention est d'identifier les émotions dans une situation d'apprentissage au sein d'environnement de travail (la chambre mortuaire).

Il nous faut par conséquent disposer de cadres théoriques ciblés qui permettent de rendre compte de ces émotions qui surgissent du travail si nous voulons les mettre en lien par la suite avec une dimension formative.

3.1.3 - Vers une caractérisation du rapport entre émotions et activités des sujets

Il est sans doute utile en préalable de distinguer les émotions d'autres manifestations affectives. Les différenciations énoncées par Livet (2002b) qui semblent faire consensus aujourd'hui, sont fondées sur des différences de durée d'existence et de profil dynamique, différenciations que nous retenons pour cette recherche : *« les émotions occurrentes surviennent plus ou moins brusquement, décroissent ensuite pour disparaître assez rapidement, tandis que les sentiments persistent longtemps et ne présentent pas une dynamique aussi contrastée, et que les tempéraments, qui sont des dispositions à ressentir tel type d'émotion et tel type de sentiment vis-à-vis de tel type de situation, perdurent souvent toute une vie, et ne se modifient que très lentement. On peut aussi différencier les émotions des humeurs. Les humeurs persistent plus longtemps, mais surtout elles portent sur tout l'environnement du sujet (elles teintent tout en gris ou en rose), alors que les émotions portent sur des objets ou des traits particuliers de la situation. »*

Nous nous appuyons également sur Cosnier (1994) qui distingue dans les affects, les *toniques* (sentiments) des *phasiques* (émotions) et ce qu'il appelle l'*ambiance thymique* (humeur). Nous sommes amené à préciser davantage, un peu plus loin, les distinctions de Cosnier qui constitueront notamment un appui significatif pour cette recherche autour de la notion de variation de l'intensité affective. Tous les auteurs cités dans cette partie ne partagent bien entendu pas ces différenciations, ne serait-ce que pour des raisons historiques. Pour certains d'entre-eux, nous tentons d'en préciser le contexte et les principales caractéristiques.

Tenter d'étudier les rapports pouvant s'établir entre les émotions et les activités des sujets en situation, semble faire apparaître tout un ensemble d'aspects caractérisés par leur multi dimensionnalité. Les émotions ne sont pas simplement réactives, elles sont *« aussi une force qui met en mouvement le sujet et le pousse à l'action »* (Lipiansky, 1998, 128) comme l'évoque son étymologie. Elles peuvent être saisies comme *« un éprouvé psychique lié à la singularité d'une situation pour l'acteur, opérant une rupture de l'état ou du processus dans lequel il est engagé »* (Barbier, 1998, 48).

Le rapport entre les émotions et les activités des sujets est également décrit dans une relation de forte co-détermination *« il n'y a pas d'actions sans émotions »* (Barbier, 2011, 58).

Dans un tout autre registre, Damasio ne nie pas, dans *L'erreur de Descartes* (1995) à travers les cas de *Gage* et *Elliot*, que « *les émotions puissent perturber les processus de raisonnement dans certaines circonstances* » mais que « *l'incapacité d'exprimer et de ressentir des émotions soit susceptible d'avoir des conséquences tout aussi graves (...) nous permet de prendre des décisions (...)* » (*Ibid.*, 9) et donc que « *l'affaiblissement de la capacité de réagir émotionnellement peut également être à la source de comportements irrationnels.* » (*Ibid.*, 84).

Dans son *Esquisse d'une théorie de émotions* de 1938, Sartre cherche à comprendre le processus émotionnel à partir de la conscience et nous dit qu'il est « *impossible de considérer l'émotion comme un désordre psycho-physiologique* » (1995, 26) et qu'il faut aborder « *l'homme en situation* » (*Ibid.*, 27), que l'émotion doit être conçue comme « *une transformation du monde* » (*Ibid.*, 79) quand celui ne nous est plus accessible, et donc, que « *l'émotion n'est pas une modification accidentelle d'un sujet qui serait plongé, par ailleurs, dans un monde inchangé* » (*Ibid.*, 112).

Ces quelques considérations soulignent, chacune à leur façon, le caractère situé du rapport entre émotions et activités transformant réciproquement les deux termes dans une co-détermination. Les émotions nous mettent en mouvement, elles sont constitutives de l'action, pas de décision sans émotions, elles sont une transformation du monde.

Dans le prolongement de cette perspective, nous nous inscrivons donc dans la lignée d'un certain nombre de travaux qui ont problématisé ce rapport complexe entre émotions et activités et plus précisément dans les travaux de Spinoza, Livet, Cosnier, Dewey et Dumouchel. Nous proposons, dans la partie qui suit, de présenter quelques éléments de définition qui ont particulièrement retenus notre intérêt au regard de l'objet de recherche.

3.1.3.1 L'action est induite par les affects (Spinoza)

Spinoza nous propose une théorie du comportement notamment du point de vue des affects qui nous semble particulièrement éclairante, à travers ce qu'il nomme le *conatus*, c'est-à-dire, l'effort générique de la persévérance dans l'être.

Pour Spinoza, ce qui donne au *conatus* ses orientations déterminées, ce sont les affects qu'il définit ainsi : « *J'entends par Affect les affections du Corps par lesquelles sa puissance d'agir est accrue ou réduite, secondée ou réprimée, et en même temps que ces affections, leurs idées.* » (*Éth.*, III, déf. 3, trad. Misrahi). Également saisis par l'âme et le corps, les affects sont des *variations* mêmes de la puissance d'agir : « *Joie et tristesse sont des variations respectivement à la hausse ou à la baisse de ma puissance d'agir.* ».

Comme le souligne Lordon (2013, 133), mais le *conatus* réagit directement à ces modifications car « *nous nous efforçons de promouvoir l'avènement de tout ce dont nous imaginons (...)* » (*Éth.*, III, 28, *Ibid.*). Cependant comme le précise Spinoza, nous ne nous efforçons pas vers quelque objet, nous ne le voulons, ne le poursuivons, ni ne le désirons pas parce que nous jugeons qu'il est un bien, mais au contraire « *nous ne jugeons qu'un objet est bien que parce que nous nous nous efforçons vers lui, parce que nous le voulons, le poursuivons et le désirons.* » (*Éth.*, III, 9, scolie, *Ibid.*). Valeur et désir sont donc dans un rapport inversé dans leur appréhension ordinaire ainsi que l'analyse Lordon (*Ibid*, 134) « *loin que ce soit la valeur, posée ex ante, qui détermine le désir, c'est au contraire le désir, par ses projections et ses investissements, qui est l'instituteur de la valeur.* ».

Spinoza, dans ses termes, affirme donc que les affects nous mettent en mouvement et qu'ils constituent les variations mêmes de l'agir. Avec Dewey, nous proposons de prolonger la réflexion sur liens entre émotions et activités du sujet.

3.1.3.2 Les émotions sont fonctionnelles et impliquent fondamentalement le sujet (Dewey)

Les émotions sont attachées aux événements et aux objets, elles n'ont pas d'existence autonome, nous dit Dewey, « *l'émotion a sans conteste partie liée avec le moi (...), un moi impliqué dans la progression des événements vers un aboutissement que l'on désire ou que l'on craint.* » (Dewey, 2010, 91).

Il distingue ainsi le sursaut par exemple, qui n'est qu'un réflexe automatique, de l'émotion qui doit devenir « *partie intégrante d'une situation globale et durable qui implique un souci des objets et de leur aboutissement* » (Ibidem). L'émotion en tant qu'élément moteur et de cohésion fonde son caractère fonctionnel en sélectionnant « *ce qui s'accorde et colore ce qu'elle a sélectionné de sa teinte propre, donnant ainsi une unité qualitative à des matériaux extérieurement disparates et dissemblables.* » (Ibid., 92).

Pour l'auteur, l'émotion est située car elle est « *dirigée vers un objet, elle provient d'un objet ou encore se manifeste à propos d'un objet, que ce soit dans le monde des faits ou des idées.* » (Ibid., 128). Non seulement l'émotion est liée à une situation dont l'issue est inconnue, mais également au moi qui est impliqué de façon vitale : « *Il peut s'agir de situations déprimantes, menaçantes, intolérables ou encore de situations qui procurent un sentiment de triomphe.* » (Ibid., 129).

Dewey développe ainsi dans son ouvrage *L'art comme expérience*, une approche qui peut être qualifiée non seulement de fonctionnelle mais aussi de située des émotions : « *Il n'y a pas, si ce n'est sous la forme de mots, d'émotion universelle* » (Ibidem). Il s'agirait, si l'on tentait malgré tout de définir une émotion, de toujours la spécifier singulièrement et dans rapport profondément indissociable avec, de, à propos de quelque chose ou de quelqu'un, mais « *une vie humaine serait trop courte pour rendre compte avec des mots une seule émotion* » (Ibid., 130).

L'approche située des émotions de Dewey trouve, selon nous, un écho particulièrement intéressant avec l'approche de Livet qui développe notamment une approche tout particulièrement située dans le temps.

3.1.3.3 Les émotions comme réactions à la perception d'un différentiel, la révision (Livet)

En effet, comme l'écrit Livet (2009, 7), « *nous pouvons (...) concevoir les émotions à partir des différences entre nos attentes implicites ou explicites et ce qui nous survient (...)* », les émotions (au sens d'émotions occurrentes) tiendraient par conséquent à la manière dont le sujet appréhenderait ce qui lui arrive en fonction de ses désirs et préférences.

Ainsi, l'auteur définit les émotions comme « *la résonance affective, physiologique et comportementale d'un différentiel entre un ou des traits perçus (ou imaginés ou pensés) de la situation en cause, et le prolongement de nos pensées, imaginations, perceptions ou actions actuellement en cours. Ce différentiel est apprécié relativement à nos orientations affectives actuelles (désirs, préférences, sentiments, humeurs), que ces orientations soient déjà actives ou qu'il s'agisse de nos dispositions actuellement activables. Plus ce différentiel est important, plus l'émotion est intense.* » (Livet, 2002a, 23).

Dans le prolongement de cette considération, le même auteur attribue deux fonctions aux émotions. La première est celle de déclencheurs de révision, dynamique cognitive, qui signifie que face à un changement du monde qui dérange nos plans, nous devons réviser nos intentions d'actions, l'organisation de nos choix et de nos préférences. La deuxième fonction attribuée aux émotions est celle de révélateurs, par la résistance même à la révision des plans et des préférences fondamentales d'un sujet (la persistance d'une émotion peut être le corollaire, par exemple, de la résistance au processus de révision).

La théorie différentialiste permet également de comprendre pourquoi et bien que nous nous attendons à ressentir une émotion, nous pouvons l'éprouver tout de même, alors même que nos attentes ne sont pas déçues : « *nous attendre à un plaisir est déjà anticiper un différentiel entre la situation présente où nous n'éprouvons pas encore de plaisir et celle où nous l'éprouverons. D'autre part, entre l'anticipation et la perception, il reste toujours un différentiel, la seconde étant plus riche que la première. Nous ressentirions donc bien l'émotion liée à ces différentiels* » (Livet, 2009, 10).

Outre leurs fonctions de révélateurs de valeurs et de déclencheurs de révision, les émotions constituent également des éléments moteurs de la conduite du sujet, sans en être une *condition suffisante* mais *nécessaire* : « *Quand nous ne pouvons changer le monde, la motivation à changer nos préférences l'emporte, à moins que changer nos préférences se révèle tout aussi difficile. Alors seulement l'émotion est purement passive. Mais son rôle normal est de nous disposer soit à changer le monde, soit à nous changer nous-mêmes.* » (Livet, 2002a, 78).

Dans le cadre de notre recherche, si les émotions déclenchent une révision tout en étant motrices d'activités associées, elles peuvent, peut-être, révéler un objet d'apprentissage dont l'appropriation en cours se révèle difficile pour un sujet donné. Et, comme nous l'évoquions à propos de Frijda (*action readiness*), un certain nombre d'activités entreprises par ce sujet peuvent, peut-être, relever d'un processus d'apprentissage.

Mais en amont, comment identifier un surgissement émotionnel ? Nous reprenons à notre compte la proposition de Cosnier.

3.1.3.4 Les émotions comme variations de l'intensité affective (Cosnier)

Nous nous intéressons à un aspect particulier des travaux de Cosnier (1994) portant sur l'étude des affects conversationnels entre deux personnes : « (...) existe-t-il chez chacune d'elles un flot affectif continu, ou n'éprouvent-elles que des "poussées affectives" intermittentes ? »

L'analyse des réactions électrodermales (RED) fournit l'indice physiologique le plus sensible des réactions affectives (Cosnier, 1994, 80). Les résultats indiquent que ces réactions ne sont pas permanentes, surviennent à des moments précis où « *le contexte est généralement chargé en évocations-représentations concernant le passé intime, le narcissisme ou une difficulté psychologique particulière du sujet* » (*Ibidem*). Ces réactions affectives apparaissent souvent en courtes phases (on les appelle pour cela *affects phasiques*), il existe ainsi « *des moments émotionnels privilégiés, apparaissant bien souvent en courtes phases, accompagnés de paroles, de mimiques et de gestes, produits soit par le sujet, soit par son partenaire, soit par les deux en écho [...]* » (*Ibid.*, 80-81).

Les affects phasiques sont distingués des *affects toniques* car ils sont constitutifs d'un tonus affectif de base, ils recouvrent en pratique les sentiments et les humeurs qui sont des phénomènes plus durables : « *Sur ce fond "tonique" évoluent les affects phasiques avec lesquels ils ne sont pas incompatibles et ils peuvent même interférer : il peut arriver ainsi que tel affect phasique modifie l'aspect tonique sous-jacent, provoquant un "déblocage" ou le contraire* ». (*Ibid.*, p. 82).

Cette approche à la fois distinctive et de co-détermination entre affects toniques et phasiques met l'accent principalement, nous semble-t-il, dans un cadre interactionnel, sur les variations de l'intensité affective. Or, ces variations sur le plan de l'empirie, peuvent constituer des observables notamment comportementaux qui nous semblent pertinents, et ce, dans le cadre d'une interaction tutorale. De ce point de vue les émotions sont au cœur des interactions entre les sujets, c'est la thèse développée par Dumouchel.

3.1.3.5 La thèse ontologique des émotions sociales (Dumouchel)

Pour cet auteur, les émotions sont ontologiquement des propriétés relationnelles et « *les termes de ces relations sont essentiellement les divers individus membres de l'espèce. C'est pourquoi de par leur manière d'être les émotions transgressent les limites de ce que l'on nomme l'individu, le sujet ou l'agent. De même que nul n'est "voisin" par lui-même, aucune personne (...) n'y suffit, une émotion n'est pas la propriété d'un agent isolé.* » (Dumouchel, 1999, 21).

Les émotions ne constituent donc pas le moyen mais l'être de vivre ensemble humain. La thèse de cet auteur vise à montrer que les émotions sont des *œuvres communes* auxquelles plusieurs participent, constituant « *des moments de coordination, les émotions passent les unes dans les autres* » (*Ibid.*, 20). Cependant les émotions « *ne coordonnent pas des actions mais des agents ou des organismes. Or si nous appelons "émotion" les moments saillants de ce processus de coordination, ceux-ci ne peuvent pas précéder le processus de coordination dont ils sont les moments.* » (*Ibid.*, 23).

Dans la même perspective, « *pour chaque agent, la coordination consiste à s'assurer de sa propre réaction en s'assurant celle de l'autre.* » (*Ibid.*, 130). Au regard de notre propre recherche, nous retenons que le repérage de moments d'émotions peut être associé à un moment saillant d'un processus de coordination entre sujets, en l'occurrence, entre tuteurs et stagiaires.

Après avoir élargi nos perspectives d'analyse sur l'objet de recherche tel qu'actuellement formulé autour du rôle des émotions dans le processus d'apprentissage en milieu de travail, nous allons en préciser le contexte. Il s'agit des thématiques relatives à la place de l'expérience en formation d'adultes, l'apprentissage en milieu de travail et aux interactions tutorales qui s'y déploient.

3.2 - Apprentissage en situation de travail

Cette partie est consacrée à la contextualisation de l'objet « émotions » dans notre recherche : l'apprentissage au travail. Pourquoi l'expérience en formation d'adultes est-elle centrale ? Comment la situation tutorale peut être caractérisée du point de vue des interactants ? Quelles sont les principales caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail ? Comment identifier, à partir d'un même lieu géographique de travail, son investissement par les sujets davantage comme un espace de travail, plutôt que comme un espace de formation ? S'agit-il d'un investissement uniquement de type cognitif ? Ne faut-il pas aussi prendre en compte le facteur « corps », celui du « sentir », ou encore celui de « rythme » dans les activités ? Le concept d'activité subjectivante semble pouvoir nous éclairer sur ce point.

Ces thématiques constituent des champs immenses de recherche, aussi nous limitons notre propre étude à la littérature qui nous paraît immédiatement mobilisable pour notre objet.

3.2.1 - Place de l'expérience en formation d'adultes

Nous pouvons nous interroger, en amont de la question de la place de l'expérience en formations d'adultes, sur la place simplement d'une formation au sein du parcours singulier d'un sujet donné. Or, pas plus cette formation que ce sujet, n'arrivent *ex nihilo*, ils sont tous deux situés. Ainsi, « *toute formation ne pourra jamais, en réalité, qu'accompagner des changements, des transformations déjà en cours chez les sujets.* » (Bourgeois, 2009, 32).

En ce sens et d'un point de vue foncièrement dynamique là aussi, l'apprentissage peut être défini « *comme une transformation d'habitude d'activité donnant lieu à valorisation de la part du sujet et/ou de son environnement social (...)* » (Barbier, 2013, 80). Nous pouvons considérer, concernant le dispositif de formation que nous analysons dans cette recherche, que l'apprentissage se noue « *au croisement de ce que le sujet expérimente à l'intérieur de la formation et en dehors, de ce que vit le sujet au moment de la formation et de ce qu'il a vécu dans son passé.* » (Bourgeois & Enlart, 2014, 236).

Il y a par conséquent un lien indissociable entre vécu antérieur et transformation de ce vécu en formation, l'apprentissage est constitué quand le sujet, notamment, se le reconnaît pour lui-même au sein de sa propre expérience. Ce point nous semble particulièrement important dans notre étude quand nous utiliserons le mot « apprentissage ».

Ainsi, « *le thème de l'expérience est toujours apparu central dans la formation des adultes, tant comme champ de pratiques que comme champ de recherche.* » (Bourgeois, 2014, 69). En effet, il est possible de considérer que le sujet adulte en situation d'apprentissage, que celui-ci soit « formel » ou « informel », qu'il le veuille ou non, convoque et mobilise son rapport à sa propre expérience. Faisant référence aux travaux de Knowles (1970, 1973), Bourgeois (2014, 70) souligne que l'expérience est l'un « *des paramètres majeurs permettant de caractériser l'essence de l'adulte apprenant et partant, de la formation des adultes* ». (Ibid., 70). La spécificité de l'apprentissage d'adultes se spécifierait par la prise en compte du rôle essentiel qu'y joue l'expérience.

Prendre en compte notamment « l'expérience » comme facteur individuel nécessite également de prendre en compte le facteur « situationnel » dès lors qu'une formation se déroule dans un lieu de travail. C'est l'une des caractéristiques de notre terrain de recherche. La prise en compte des deux types de facteurs évoqués ci-dessus est l'objet d'études qui s'inscrivent dans le courant du *Workplace Learning*. Sa présentation synthétique ci-dessous vise à identifier des éléments de compréhension complémentaires de notre terrain.

3.2.2 - Apprendre en milieu de travail, interaction tutorale

Le *Workplace Learning*, ou « l'apprentissage sur la place de travail », ou peut-être plus précisément « l'apprentissage en situation de travail », trouve ses racines, comme le soulignent Bourgeois & Mornata (2012, 35) principalement dans les théories (néo-) vygotskienne et (néo-) piagéticienne de l'apprentissage. « L'apprentissage en situation de travail » est essentiellement considéré par ces mêmes auteurs comme un processus de transformation cognitive : *« En phase avec le paradigme cognitiviste (...), apprendre est essentiellement comme un processus d'ordre cognitif, par lequel le sujet construit ses connaissances actuelles. » (Ibidem).*

Cette dynamique relève de l'approche constructiviste qui s'insère dans une conception cognitiviste de l'apprentissage, en ce sens qu'elle place l'activité cognitive du sujet au centre du processus d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 2008, 33-35) : *« Le sujet aborde les situations et les informations nouvelles avec des structures de connaissance qui vont orienter son traitement cognitif de ces situations et, in fine, ses conduites. Et il n'y a d'ailleurs apprentissage, dans cette perspective, que s'il y a mise en relation entre ces informations et des structures de connaissances préalables. (...) En ce sens, apprendre, ce n'est pas substituer les connaissances nouvelles à des connaissances préalables mais bien transformer des connaissances préalables en connaissances nouvelles. »*

Mais ces connaissances préalables mobilisées dans la situation d'apprentissage sont confrontées aux informations nouvelles : *« Cette rupture d'équilibre va engager le sujet dans la recherche d'un équilibre nouveau qui pourra conduire, à un moment donné, à la transformation de la structure de connaissance mobilisée. »* Ainsi que le concluent les auteurs, on ne peut donc apprendre qu'*avec* et également *contre* les connaissances préalables.

Dans une perspective élargie, Piaget (1970, 85) pointait déjà le fait qu'*« on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant »*, et partant, selon un autre de ses postulats, l'apprentissage n'est pas une copie du réel mais une construction, le sujet ne peut donc organiser le monde s'il ne s'organise pas lui-même.

Bourgeois & Durand (2012, 9) notent un engouement croissant pour l'approche de « l'apprentissage en situation de travail » qui s'est traduit sur le terrain par « *une explosion de nouvelles pratiques visant explicitement à accompagner le développement des compétences au plus près de l'activité de travail (...)* ». Parmi les représentants de cette approche, Billett (2009) cherche à comprendre la manière dont le sujet apprend par le travail et les processus qui sont mis en œuvre dans ces apprentissages.

Billett (2009, 37) modélise les apprentissages au travail autour de ce qu'il appelle une relation d'interdépendance ou « *de relation de réciprocité* » entre des affordances (« *offres* » de la place de travail) et la manière dont le stagiaire s'engage « *pour travailler et apprendre en fonction des ressources offertes.* » Pour cet auteur, l'apprentissage au travail résulte de deux types de facteurs qui sont des facteurs interdépendants.

Des facteurs à caractère plutôt social, culturel ou environnemental, c'est l'ensemble des ressources qui sont disponibles dans l'environnement de travail pour aider un stagiaire, donc l'intervention du tuteur s'y trouve inclue tout comme l'aménagement de l'espace, les savoirs disponibles, des expertises disponibles dans l'environnement, la disponibilité des personnes à transmettre leur savoir. Le deuxième facteur est constitué de l'engagement du stagiaire, car les facteurs à caractère environnemental ou culturel ne sont rien si, réciproquement, il n'y a pas un engagement du stagiaire avec ces ressources.

L'idée principale est que pour apprendre, il est nécessaire qu'il y ait un environnement avec des ressources, et qu'il y ait des stagiaires qui les utilisent, l'apprentissage émergeant de cette rencontre : « *Les apprentissages par le travail sont médiatisés à la fois par les pratiques sociales et par l'histoire personnelle des individus.* » (Ibid., 41).

Les modalités de participation au travail sont configurées par les opportunités mises à disposition par les environnements de travail : « *Cette "affordance" désigne la qualité de l'offre propre à la place de travail, c'est-à-dire les modalités par lesquelles les individus peuvent prendre part aux activités et aux interactions.* » (Ibid., 42).

Billett insiste toutefois que ces *affordances* qu'une pratique sociale met à disposition n'ont pas d'existence intrinsèque, elles ne sont significatives qu'en fonction de la perception qu'en ont les individus. Les *affordances* « ne sauraient être seulement des intentions et ne sont pas un "donné". Parce que ce sont en fin de compte les apprenants qui donnent forme aux situations qu'ils construisent (...) » (Ibid., 53).

Plutôt que de naturaliser trop fortement la distinction entre *affordances* et engagement, il est alors probable de considérer leur rapport comme un processus d'interaction entre tuteur et stagiaire.

Dans notre étude, tuteurs et stagiaires sont en interaction dans une situation d'apprentissage au travail. Il s'agit par conséquent d'une forme de tutorat en milieu professionnel qui peut être défini comme « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation des compétences professionnelles de leur environnement, jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification » (Barbier, 1996, 9).

Le public de nos observations est cependant plus varié, la plupart ne sont pas (encore) embauchés et une stagiaire seulement l'est. Tous ces stagiaires ont cependant en dénominateur commun celui d'être immergés en situation de travail et confrontés à des tâches qui leur sont inédites. Pour la grande majorité d'entre eux, il s'agit du premier jour.

Quelles sont les attentes de ces stagiaires et des tuteurs qui les accueillent ? Rien de très précis finalement quand la question leur est posée. Globalement, il s'agit pour les stagiaires de savoir s'ils vont pouvoir réussir à rester dans la chambre mortuaire jusqu'à la fin de la journée, et si oui, vérifier pour eux-mêmes qu'ils pourront bien y travailler un jour. De leur côté, les tuteurs observent si le stagiaire n'a pas peur des morts, s'il montre un peu d'initiative et surtout, s'« il est fait pour ça ou non ». L'objectif principal affiché par les tuteurs ne vise donc pas, en première intention en tout cas, une autonomisation progressive de l'activité du stagiaire.

Par exemple, Kunégel identifie les mouvements d'autonomisation progressifs du stagiaire en lien avec les différents types de guidage réalisé par le tuteur. Pour cela, il repère des séquences invariantes et successivement organisées en une structure hiérarchisée (des « configurations »), « *fortement installée dans une routine (...) à travers laquelle maître et apprenti ont la possibilité d'intervenir en fonction d'un intérêt partagé qui peut poursuivre des objectifs propres.* » (Kunégel, 2011, 85)

L'auteur identifie six configurations que les acteurs accomplissent au cours de la formation : *familiarisation, familiarisation avancée, transmission, mise au travail assistée, mise au travail semi-assistée, mise au travail.* (Ibid., 85-86). C'est la raison pour laquelle ce modèle, parmi d'autres, *diachronique du tutorat* développé par Kunégel, ne semble pas adapté à notre étude au regard de ce que nous analysons des expressions des tuteurs et stagiaires de notre étude.

Bien que la forme de tutorat que nous étudions ne relève pas de ce que Barnier (2001, 129) appelle le « *tutorat d'insertion* », les éléments qui le composent trouvent à nos yeux une résonance s'agissant de notre propre terrain : « *C'est à travers les exigences inhérentes à la situation de travail que l'individu va apprendre à se comporter professionnellement, va acquérir des attitudes, pourra intérioriser et se plier à un certain nombre de normes. (...). Le tuteur est à ce niveau le médiateur nécessaire, le passeur qui accompagne et aide à entrer dans le monde professionnel.* »

Le stagiaire est immergé et s'immerge dans un environnement de travail qu'il découvre pas à pas, sur le mode de l'analogie et de l'identification notamment au tuteur. Il apprend pour le moment à se maintenir dans cet environnement de travail en fonction de ce qu'il perçoit des attendus plus ou moins formulés explicitement à son endroit. Si l'on s'inscrit dans une telle perspective dynamique, que nous adoptons, il paraît complexe de la formaliser voire de la prescrire.

De façon plus élargie, le mot « tutorat » n'apparaît pas dans le texte officiel qui sous-tend le dispositif de formation d'adaptation à l'emploi que nous étudions. Cela ne semble pas être une exception, par ailleurs pour Kunégel (2011, 34-35). S'appuyant sur de nombreux travaux, il conclue notamment que le tutorat est « *une fonction qui s'exerce naturellement* », proche de la formation sur le tas. C'est aussi « *une mission au sens où l'activité est laissée à l'entière discrétion du tuteur (...). Nous n'avons aucune trace de prescription, aucune instruction claire, aucune recommandation, concernant la prise en charge de l'apprenti ou du stagiaire* » (une telle littérature existe mais n'est pas diffusée au-delà du cercle restreint des professionnels de la formation instituée, ajoute Kunégel). C'est aussi « *une fonction informelle plus ou moins reconnue, plus ou moins organisée par la hiérarchie* ».

Dans la même veine, Filliettaz, Remery & Trébert (2014) constatent le peu de travaux de recherche portant spécifiquement sur l'activité des tuteurs en entreprise, « *l'accompagnement tutoral tend à se confondre avec l'activité de travail elle-même et constitue une pratique largement transparente, que les travailleurs sont appelés à réaliser spontanément et sans réelle reconnaissance sociale.* » Ces auteurs définissent l'accompagnement tutoral comme configuration de participation à l'interaction. Nous nous inscrivons dans cette perspective à caractère pragmatique, et nous plaçons la focale tout particulièrement sur les rapports situés s'établissant entre tuteur et stagiaire comme un processus.

Au sein de ce processus d'interaction que nous appelons dans notre étude interaction tutorale, Billett (2009, 59) envisage le développement d'une culture de la pratique professionnelle qui puisse se montrer « *tolérante lors d'une formation sur le tas (c'est-à-dire qui accepte les erreurs occasionnelles) (...), de même qu'une culture qui permet aux individus de partager des expériences professionnelles variées.* ». Pensées réalistes ou utopiques ? L'actuel monde du travail est-il en phase avec le souhait émis par Billett ?

Nous reprenons à notre compte un récent questionnement portant sur la question de l'enthousiasme généralisé pour « l'apprentissage en situation de travail », est-il « *possible d'allier deux réalités qui peuvent paraître contradictoires : la nécessité de productivité et l'erreur comme source d'apprentissage.* » (Mornata, 2014, 178).

Faire des erreurs fait bien entendu partie de l'apprentissage, or les mettre en partage, en perspective, mettre d'autres mots dessus, globalement d'en faire quelque chose d'autre, mobilisent une temporalité sensiblement différente de celle d'une logique de production. C'est la question que nous nous posons nous-même à propos du lieu de travail que nous observons. Nous proposons de considérer ce lieu de travail à partir d'une hypothèse qui nous semble heuristique, les espaces d'activité. En préalable, nous présentons les dimensions « productive » et « constructive » de l'activité, puis nous les discutons avec le concept d'espaces d'activité.

3.2.3 - Le concept d'espaces d'activité comme construit de chercheur

Comment un espace de travail est-il investi en espace de formation ? Comment une chambre mortuaire en tant que lieu de travail peut-elle être investie par tuteur et stagiaire comme un espace de formation ?

Nous disposons d'une première piste avec l'idée selon laquelle « *on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre* », nous dit Pastré (2005, 31). Cet auteur reprend la distinction théorique opérée par Samurçay et Rabardel (2004) qu'ils ont eux-mêmes trouvée chez Marx (dont le mot est resté célèbre « l'homme se produit en produisant »), entre « *activité productive* » et « *activité constructive* » : « *quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive.* » (Pastré, 2006, 31).

Dans cette perspective, P. Rabardel (2005, 254) précise que : « *l'activité productive est orientée vers l'atteinte des buts en situation ainsi que la configuration des situations (...). L'activité constructive est orientée vers l'accroissement, le maintien, la reconfiguration des ressources du sujet pour l'activité productive à venir (...). Les activités productives s'inscrivent donc dans des horizons temporels (du très court terme au moyen terme) de telle ou telle action ou ensemble d'actions, correspondant à une mission (donnée, prescrite ou attendue du travailleur) ou à un projet du sujet ; tandis que les activités constructives s'inscrivent dans les horizons temporels caractéristiques du développement du sujet et de ses ressources (moyen et long terme) ».*

Ainsi, les prestations réalisées auprès des défunts et de leurs proches en chambre mortuaire, relèveraient de l'une des deux dimensions inhérentes et constitutives de l'espace de travail, à savoir sa dimension « productive », production de services, « *par son activité, l'individu transforme le monde* » (E. Bourgeois & M. Durand, 2012, 11). Selon cette approche, et certes de façon caricaturale, apprendre à réaliser les prestations mortuaires relèverait de la deuxième dimension inhérente et constitutive de l'espace de travail, à savoir la dimension « constructive », « *par son activité, l'individu se transforme et apprend.* » (*Ibidem*). Suffirait-il donc d'agir pour apprendre ? De réaliser une activité pour se transformer, c'est-à-dire apprendre ?

L'approche nous semble trop large même si nous rejoignons profondément la portée du concept. L'une des problématiques soulevées par l'étude pratique de notre terrain de recherche, est le manque de différenciation dans le temps entre les deux dimensions. Synchroniquement parlant, le couplage ontologique entre les deux dimensions « productive » et « constructive » s'opère systématiquement à l'occasion de toute activité. Donc nous apprendrions en permanence. Cependant, diachroniquement parlant, un jeu de distinction peut s'installer au fur et à mesure des échanges entre tuteur et des stagiaires à propos d'une tâche de travail à accomplir.

Or, pour notre analyse des matériaux, nous avons besoin d'identifier plus clairement, en termes de traces observables, des éléments formatifs pour inférer plutôt l'espace de formation (proche de la dimension « constructive ») que l'espace de travail (proche de la dimension « productive ») au sein d'un même lieu, notamment à l'occasion de surgissements émotionnels. Le concept d'« espace d'activité » peut constituer une voie possible.

Nous nous inscrivons dans la perspective tracée par Barbier (2011, 2013) visant à établir une distinction entre « espaces construits pour l'activité des sujets » et « espaces investis par et dans l'activité des sujets ». Dans le premier cas, il s'agit d'« *espaces signifiés à l'activité des sujets, caractérisables par des règles et des conventions* » (Barbier, 2013, 67). C'est notamment le cas du dispositif de formation d'adaptation à l'emploi qui constitue notre terrain de recherche. Dans le deuxième cas, il s'agit des espaces effectivement investis par les sujets « *avec les constructions de sens qui les accompagnent* » (*Ibidem*). Ce qui correspond à l'activité d'investissement proprement dite par les sujets du dispositif de formation précité, et en l'occurrence, les modalités d'investissement de la prescription institutionnelle de formation notamment en situation de travail. Nous analysons essentiellement ce cas-là.

En appui sur ces considérations, la chambre mortuaire peut être investie par les sujets selon au moins trois modalités différentes qui ne sont jamais complètement séparées les unes des autres, l'une d'entre elles pouvant, à l'occasion cependant, apparaître en dominante. Ainsi, la chambre mortuaire a pour triple caractéristique d'être potentiellement à la fois :

- Un lieu de travail géographiquement situé, par exemple une unité de soin mortuaire au sein d'un hôpital composé de plusieurs autres unités cliniques ou administratives
- Un lieu de travail pouvant être investi comme un espace de production de services (au sens de Marx, Rabardel ou Samurçay comme vu plus haut) ; en ce sens, un lieu de travail n'est pas toujours investi comme un espace de travail, il peut être

occasionnellement investi comme un espace culturel (nous avons l'exemple récent de chambres mortuaires qui ont temporairement accueilli, dans une partie de ses locaux, une exposition de photographies dans le but de dédramatiser le lieu en suscitant des rencontres et des échanges avec le personnel hospitalier ou les proches du défunt)

- Un lieu de travail et/ou un espace de production pouvant être investi comme un espace de formation, en l'occurrence dans le cadre d'interactions tutorales

Ainsi, nous partons du postulat selon lequel les « espaces d'activité » ont statut de construit de chercheur. Ces construits constituent des outils d'analyse possibles permettant au chercheur de délimiter des activités différenciées des sujets concernés.

Parmi ces activités, nous regardons tout particulièrement la nature des interactions qui s'y déploient. Nous sommes amené plus bas à proposer des indicateurs permettant de rendre compte de la nature différente des interactions identifiées et correspondant à l'espace de travail ou à l'espace de formation. Dans le premier cas, nous parlons d'« interactions tutorales de travail », dans le deuxième d'« interactions tutorales formatives ».

Nous pensons que cette délimitation rétrospectivement tracée par le chercheur entre espace de travail et de formation, produit des ensembles d'activités singuliers, opposables *de facto* à d'autres ensembles d'activités, et jouissant d'une autonomisation temporaire.

Enfin, ce jeu de distinctions permet de rendre compte de la nature même des transformations du sujet en fonction de l'espace d'activités dans lequel il se trouve, dans lequel il a été, et/ou l'espace d'activité prescrit, espéré... ou encore empêché.

Nous posons au début de cette partie la question des modalités d'investissement d'un espace de travail permettant de le constituer, à certains moments, en espace de formation. Ces modalités d'investissement sont bien entendu le fait de sujets que nous envisageons comme tramés dans leur complexité singulière, car comme le souligne Bourgeois (2013, 19) à propos d'une réflexion sur les travaux de Dewey, *« le sujet qui fait expérience n'est pas un sujet "épistémique", c'est un sujet concret, doté de valeurs et d'intentions, engagé ici et maintenant dans une activité dans une situation donnée. »*

Le processus d'apprentissage est surtout abordé sous l'angle cognitif *« laissant dans l'ombre les dimensions affectives et corporelles de l'apprentissage (...), le sujet est actuellement en pleine ébullition, s'agissant d'explorer les interactions (...) entre cognition, affect et corps. Il est plus que temps de sortir d'une vision par trop cognitiviste de l'apprentissage si l'on veut vraiment prétendre en saisir toute la dynamique et la complexité. »* (Bourgeois, Enlart, 2014, 237).

Le même auteur (2014, 77), précise qu'en effet une tendance lourde s'est installée dans plusieurs domaines, dont celui de la santé, *« les futurs professionnels sont systématiquement formés, rompus exclusivement à l'exercice d'une pensée cartésienne, de type hypothético-déductif (on pense à l'engouement actuel pour l'approche "evidenced-based", dans diverses formations professionnalisantes précisément comme emblème distinctif de leur professionnalisme) pour appréhender la plupart des situations qu'ils vont rencontrer au cours de leur activité professionnelle (...) »*.

Les émotions ou la dimension affective plus largement, n'échappent bien entendu pas à cette emprise comme nous avons tenté de le décrire au début de cette thèse en termes de contrôle social.

La prise en compte des émotions et des affects est effectuée *« principalement sous l'angle de la "motivation", reconnaissant à celle-ci, dans le meilleur des cas, un rôle "figuratif" d'adjuvant au processus d'apprentissage. »* (Bourgeois, 2013, 31). Même si en effet, comme le précise l'auteur, depuis ces dernières années la situation est en train d'évoluer dans un contexte dominé par l'ère du cognitivisme.

Rimé (2005, 32) nous rappelle en effet à cet égard que *« les théories cognitives de l'émotion ont en commun le point de vue selon lequel l'individu est continuellement engagé dans des opérations de comparaisons cognitives. »* Cette considération nous semble devoir être élargie

et complétée par des investissements par le sujet d'un autre type que celui du seul cognitif. À titre d'exemple, Bourgeois (2014, 77) affirme qu'« *il est largement démontré aujourd'hui que les professionnels les plus chevronnés mobilisent une pensée de type "insight" plus intuitive, et qui, sous certaines conditions, s'avère en réalité de loin la plus performante.* »

Nous proposons ci-dessous, à travers le concept d'« activité subjectivante », comme une voie possible permettant la prise en compte du rapport du sujet à l'environnement, la perception sensible, le corps subjectif, et le rôle du sentir.

3.2.4 - Le concept d'« activité subjectivante » de l'environnement

Nous introduisons dans cette partie, la notion de « subjectivation » au regard des travaux des auteurs qui suivent. La « subjectivation » traitée ici n'a pas l'acception psychologique ou psychanalytique qui a donné lieu, par ailleurs, à de nombreux travaux (voir par exemple Kahn, 1992 ; Richard & Wainrib, 2006 ; Leibovici, 2014).

F. Böhle anthropologue, et B. Milkau, psychologue, (1988/1998) ont développé le concept d'« *activité subjectivante* » dans une perspective critique des sciences de l'ingénieur. L'idée forte de cette approche réside, nous semble-t-il, dans le rapport entre le sujet et son environnement de travail : ce n'est pas le sujet qui s'approche de cet environnement mais c'est lui qui rapproche l'environnement vers lui.

« L'activité subjectivante n'est pas, dans cette perspective, « non rationnelle », ni même « irrationnelle », elle s'exécute selon une autre logique et une autre rationalité que l'activité objectivante. » (Böhle & Milkau, 1998, 31). Ces auteurs caractérisent l'activité subjectivante par quatre dimensions qui forment un ensemble indissociable et qui représente une seule et même action.

- La perception sensible
- Le rapport à l'environnement qu'il lui est associé
- Le commerce avec l'environnement
- Le rôle du sentir

La perception sensible

Les différents sens ne sont pas fragmentés mais agissent dans et par le corps vécu, c'est la sensibilité qui ressent, c'est-à-dire le corps sensible. Le corps subjectif, « *Leib* », intègre les modalités sensorielles en un tout. (Böhle & Milkau, 1998, 23)

Le sujet perçoit l'environnement non pas comme des objets étrangers, extérieurs, mais comme une partie, ou plutôt un prolongement de lui-même. Le schéma corporel constitue un espace propre, subjectif : « *l'espace de vie* » (*Ibid.*, 24).

Par ailleurs les auteurs évoquent le synchronisme entre activité et réaction, activité et passivité pour montrer l'importance du « *rythme* » chez le sujet qui agit : « *Les mouvements rythmés dans leur déroulement qui représentent un facteur important de la régulation de l'action, en ce sens qu'ils ne façonnent pas seulement les activités économiques, mais préservent également les ressources énergétiques du sujet qui agit* » (*Ibidem*).

Ce point nous paraît tout particulièrement important dans notre recherche. Tout sujet se meut et est mu par un « *rythme* » qui lui est propre, et donc identifiable au regard de « *régularités comportementales* » observables. Or, si nous retenons l'approche des variations de l'intensité affective développée par Cosnier, ces variations pourraient être lues à travers des « *modifications de régularités comportementales* » qui leur correspondent.

Le rapport à l'environnement

Il est défini comme une relation de proximité entre le sujet et l'objet. L'environnement est « *humanisé* ». La subjectivation de l'environnement passe par un fantasme vitaliste : ce n'est pas l'être humain qui devient machine, mais des êtres humains qui humanisent la machine. Les auteurs précisent que dans le sens admis ici, « *il ne s'agit toutefois pas d'une projection de caractéristiques humaines sur l'environnement ; celui qui agit se réfère plutôt à des caractéristiques, des données, etc. de l'environnement, qui font apparaître des analogies avec les caractéristiques humaines. Elles forment la base sur laquelle s'effectue la subjectivation de l'environnement.* » (*Ibid.*, 25).

Le monde n'existe donc pas en dehors de l'action du sujet qui est à la base « *du synchronisme entre activité et environnement et de la création d'un rapport à chaque fois exclusif et unique.* » (*Ibidem*) L'activité subjectivante constitue un fait unique et le fait singulier d'un sujet qui agit. L'environnement subjectivé est finalement produit par la (re)subjectivation constante dans le cours des activités déployées par le sujet. De ce rapport subjectivant avec l'environnement, les propriétés et les significations qui en émergent, ne deviennent actives et pertinentes que par rapport à ce sujet qui agit.

« *L'activité subjectivante fait par conséquent surgir des propriétés et des significations de l'environnement qui ne sont pas indépendantes de la situation du sujet, de ses intérêts, de ses souhaits et qui se placent dans le contexte de son expérience biographique et de socialisation à laquelle elle est intimement associée.* » (*Ibid.*, 26).

Ce rapport à l'environnement « *se forme justement dans le rapport émotionnel* » qui n'est toutefois pas basé sur « *une relation simplement imaginaire et subjective (c'est-à-dire projetée sur l'environnement)* : ce qui guide plutôt l'action, ce sont des « affinités », des « analogies » (...). Dans le langage courant, on parle souvent à ce propos de « rapport personnel » (*Ibidem*).

Nous retenons cette qualification de « personnel » lorsque nous aborderons la distinction entre espace de travail et espace de formation, pour désigner en termes d'« espace personnel » les éléments qui nous semblent relever de la biographie et du parcours strictement individuel du sujet.

Le commerce avec l'environnement

Le rapport subjectivant à l'environnement est à la base d'un « *commerce sympathique avec les objets et les personnes, fondé sur l'empathie et sur l'implication subjective au sens de « s'engager », « se mettre dans la peau de ». Il s'agit d'un commerce avec les objets et les personnes au sens d'une reproduction mimétique et identificatoire des mouvements et des formes.* » (*Ibidem*).

Nous rapprochons ici la notion d'« *analyseur corporel* » développé par Cosnier (1994, 87-88). Les partenaires de l'interaction s'identifient corporellement et mutuellement par un processus d'échoïsation (manifeste ou le plus souvent subliminaire : « *Le corps de l'interactant sert d'instrument d'analyse (...) pour désigner cet instrument privilégié de*

l'empathie. » Ces aspects sont particulièrement intéressants pour nous concernant l'observation de tuteurs et stagiaires autour d'une tâche de travail à accomplir.

Sentir et expérience

Le sentir et la pensée ne se laissent pas séparer, « *il y a une formation d'une substance dans laquelle s'établit la liaison entre le sujet et l'environnement.* » (Ibid., 28) La prise de connaissance de l'environnement se réalise donc également par le sentir à qui lui correspond une pensée plutôt intuitive et empathique qui *engage* le sujet au sens de « *risque encouru* », autour d'une mise en lien entre « *expériences nouvelles* » des propriétés et des significations de l'environnement « *tout en provenant, en même temps, d'expériences antérieures.* (...) (Ibid., 29).

Ce point fait écho aux deux définitions proposées à propos de l'apprentissage (Barbier, 2013, 80, Bourgeois & Enlart, 2014, 236) qui indiquent toutes deux notamment la mise en lien entre expérience passée, antérieure et expérience actuelle, en cours.
--

Or cette mise en lien s'opère à la fois à un niveau personnel, le stagiaire en l'occurrence, et dans le cadre d'interactions tutorales, entre tuteur et stagiaire. En appui sur le concept d'activité subjectivante, nous faisons l'hypothèse que lorsque le stagiaire est en proie à une émotion alors qu'il investit présentement un espace de travail, il se trouve en prise avec son espace « personnel ».

Cet espace peut être défini dans les termes de « *rapport personnel* » tel que précédemment défini plus haut par les auteurs. De là, un espace de formation s'ouvrirait dans le cadre de l'interaction tutorale. C'est ce que nous avons à caractériser dans les parties qui suivent dans cette recherche.

Cette partie consacrée à la partie théorique de cette recherche nous a permis de prendre connaissance de la pensée d'auteurs autour des émotions et de l'apprentissage en milieu de travail, en soulignant de nombreux aspects qui constituent pour nous des appuis pertinents ou non, comme nous avons tenté de le souligner au fur et à mesure de cette présentation. La partie suivante vise maintenant à opter pour une problématique de recherche qui nous semble la plus appropriée avec formulation d'hypothèses.

**CHAPITRE 4 – VERS UNE APPROCHE
FONCTIONNELLE DES ÉMOTIONS
DANS L'APPRENTISSAGE EN
SITUATION TUTORALE *Problématique,
objet et hypothèses***

4.1 - Émotions et apprentissage situés : problématique et reformulation de l'objet

Cette partie constitue la perspective théorique que nous décidons d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ de cette recherche, à savoir, en quoi les émotions déployées dans la situation de travail entre tuteur et stagiaire, peuvent-elles jouer un rôle constructif du point de vue de l'apprentissage ? Cette question de départ s'inscrit dans une démarche compréhensive de ce que les futurs agents de chambre mortuaire apprennent aujourd'hui et comment, dans un contexte global de forte mutation.

En effet, nous y avons entre autres noté la place centrale qu'occupent les émotions tant dans l'exercice du métier que dans le dispositif de formation tel qu'il leur est prescrit. Différents appuis théoriques nous permettent d'opérer un pas de côté en n'envisageant pas cette centralité des émotions comme un phénomène exclusivement perturbant notamment pour les apprentissages.

Dans un premier temps, nous faisons un point synthétique sur les principales problématiques envisagées dans le chapitre précédent du point de vue de leurs apports, leurs présupposés, tout en réfléchissant à leurs implications méthodologiques. Sur cette base et dans un temps second, nous choisissons et construisons notre propre problématique en formulant les principaux éléments théoriques qui vont guider l'analyse des données.

Nous étudions les émotions en situation d'apprentissage au travail. Mais quelles sont ces émotions et comment peut-on les observer pour en rendre compte ? Les émotions induites dans des conditions expérimentales présupposent de disposer de définitions des émotions qui sont choisies par les chercheurs à partir de catégories existantes, notamment sémantiques.

Nous choisissons de « sortir du laboratoire » pour tenter de saisir les manifestations d'émotions situées, sans chercher à les qualifier, en amont, sémantiquement ou en termes de valence. Bien entendu, cela ne veut pas dire que nous observons ces émotions occurrenceielles sans prédisposer de nos propres catégories de désignation. Nous tentons en revanche de ne pas

nous appuyer dessus, car les émotions ressenties, vécues ou et/ou exprimées par les sujets observés ne sont pas complètement superposables à nos désignations.

Nous renonçons donc à la clarté définitoire issue des laboratoires où la définition est déjà posée. Dans notre étude, les émotions ont, par conséquent, une caractéristique forte. Elles sont profondément et significativement complexes : les émotions sont successives, ambivalentes, mélangées, « superposées » (*emotion blends*, Scherer, 1998). C'est la raison pour laquelle dans cette recherche, nous parlerons plutôt d'« émotions » (pluriel) que d'« émotion » (singulier).

Nous choisissons d'identifier les émotions selon une autre voie, celle de leur rapport avec les activités du sujet, activités qui s'en trouvent modifiées, et pour ce qui nous intéresse plus particulièrement, activités qui pourraient être modifiées dans une visée formative. Les émotions naissent de l'appréciation ou de l'évaluation d'un événement (*appraisal*). Leur surgissement indique que le monde qui apparaît aux yeux du sujet présente un *différentiel* (Livet, 2002) entre celui qu'il attendait et celui qui survient. Les émotions, tout en déclenchant une révision des intentions d'action, choix et préférences, mobilisent l'action du sujet à cette fin. Nous avons vu à ce sujet que Frijda mettait en correspondance quasiment synonymique, émotions et tendances d'action (*action readiness*).

L'approche dynamique cognitive différentielle nous semble proche de la thèse du conflit cognitif (Piaget), inscrit dans une interaction sociale, qui joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles. L'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre qui le conduira à l'élaboration d'une structure nouvelle compatible avec l'information « perturbante ».

Le rapport entre émotions et activités du sujet peut être conçu de la manière suivante : les émotions du sujet déclenchent *la recherche d'un nouvel équilibre*. Celui-ci peut, selon notre hypothèse, s'inscrire dans le processus d'apprentissage. Ce dernier, comme nous l'avons vu plus haut est notamment caractérisé par la mise en lien de la part du sujet, entre expérience passée et expérience actuelle.

Cependant, le sujet n'a que peu de prise ou de contrôle sur les émotions au moment où elles surgissent (voir notamment les théories évolutionnistes). Or, si nous maintenons l'idée générale selon laquelle les émotions peuvent jouer un rôle formatif en situation d'apprentissage au travail, cela peut supposer que le sujet, dans son interaction avec l'environnement, est en capacité d'« instrumentaliser » en quelque sorte ces émotions, à un moment ou à un autre. Le sujet ne fait pas que subir ces émotions qui lui permettraient, à l'occasion d'apprendre. Car apprendre, comme vu dans le chapitre précédent, sous-tend probablement toujours une forme d'engagement volontaire.

Les émotions ont été décrites par certains auteurs (cf. cadre théorique) comme des réactions-réflexes de nature automatique. Selon quelles modalités les émotions qui nous « contrôlent » peuvent ensuite être « contrôlées » par nous ? Nous pouvons préciser ce point avec Cosnier (2006, 21) qui souligne en effet une congruence entre l'expérience émotionnelle (« le vécu » pour nous) et son expression, et réciproquement au regard d'un ensemble psychophysiologique « pré-câblé ». Cependant, nous dit l'auteur, des dissociations sont possibles (annulation de l'expression à des fins de contrôle ou de convenance par exemple), sans pour autant contredire « *la cohérence des réactions émotionnelles spontanées, mais elle démontre [cette possibilité de dissociation] la possibilité d'une décontextualisation des expressions, et à partir de là leur possible conventionalisation* ». Selon notre hypothèse, le processus d'apprentissage peut se situer précisément entre cette *décontextualisation des expressions* et leur *possible conventionalisation*. Autrement dit, quand je suis brusquement en proie aux émotions, je n'ai que peu de contrôle sur elles à ce moment-là (réaction psychophysiologique quasi automatique). Ensuite et dans un délai variable selon les sujets (caractéristiques individuelles et situationnelles), ces derniers retrouvent une certaine prise sur ces émotions.

<p>Du point de vue d'une recherche portant sur le rapport « émotions » et « apprentissage », les émotions nous semblent particulièrement précieuses de par leur caractère temporellement localisable. Elles induisent une <i>révision</i>, et partant, révèlent probablement un moment d'apprentissage spécifique au sujet (les émotions étant propres au sujet).</p>

En s'imposant au sujet, elles peuvent être, pour certaines d'entre elles tout du moins, empiriquement observables. Précisons tout de suite que la recherche, dans sa partie empirique,

ne cherche pas à identifier toutes les émotions possibles, certaines d'entre elles sont en effet dites « subliminaires » (notamment les « *affects conversationnels* » décrits par Cosnier, 1994). En revanche dès que des émotions peuvent être identifiées, un lien peut être établi avec le processus d'apprentissage.

En outre, les émotions sont également précieuses pour la recherche, car découplées de leur nature quasi automatique réactionnelle, il est possible d'observer ensuite comment elles se déploient au sein de l'interaction tutorale dans une visée, en l'occurrence, formative (« *moments saillants de coordination entre les sujets* », Dumouchel, 1995).

Si les émotions sont temporellement localisables, nous avons besoin maintenant d'un cadre théorique permettant de dire en quoi elles peuvent être temporellement observables. Dans cette perspective, nous retenons du cadre théorique présenté dans le chapitre précédent, l'approche définitoire des émotions proposée par Cosnier (1994).

Les émotions peuvent ainsi être caractérisées comme des variations de l'intensité des affects dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont observables au niveau du comportement global du sujet qui en est modifié à *un moment*. Ce changement de *rythme* (Böhle & Milkau, 1998) comportemental, identifié par des ruptures dans les activités du sujet, constitue à nos yeux un indicateur tout à fait central. Des indicateurs plus précis sont proposés plus loin.

Dans cette perspective, précisons ici ce que Cosnier entend par affects, qu'il appelle également « *éprouvances* » (2012, 64) ces états psycho-corporels variés qui sont soit *phasiques* soit *toniques*. « *Les affects phasiques ont un début précis, et ont une durée limitée de quelques secondes à quelques heures (...). Les affects toniques ont un début imprécis et une durée indéterminée ; on y trouve les sentiments et les humeurs.* » Ces considérations ont une implication méthodologique. Temporellement localisables à partir de l'observation empirique du comportement des sujets, et parce que fugaces, leur saisie doit probablement être réalisée à partir d'enregistrement audio vidéo.

Nous avons tenté de dire en quoi les émotions peuvent contribuer au processus d'apprentissage en milieu de travail (la chambre mortuaire). Nous avançons l'hypothèse que les émotions ainsi identifiées, peuvent également de permettre d'approcher en quoi ce lieu de travail investi comme espace de travail par les interactants peut également être investi comme un espace de formation ou d'apprentissage (hypothèse des *espaces d'activité*, qui ne sont pas, rappelons-le, des espaces géographiques cloisonnés, mais désignent des espaces, par rapport à d'autres, effectivement investis par les sujets). Dans cette perspective et autour des émotions, nous observons les tuteurs et stagiaires dont l'évolution des interactions peut être mise en lien avec, par exemple, l'ouverture d'un espace de formation à partir d'un espace de travail.

Nous avons cherché à donner à voir la manière dont nous interrogeons les phénomènes étudiés relatifs au rôle des émotions dans l'apprentissage qui nous permettent de préciser les grandes orientations de la recherche. La problématisation théorique nous conduit à préciser l'expression « rôle des émotions ». Nous nous centrons dès à présent sur *les fonctions* que peuvent remplir les émotions dans l'apprentissage, tel que situé dans notre étude.

L'objet de recherche peut être reformulé de la façon suivante : la fonction des émotions dans l'apprentissage en situation tutorale en milieu de travail. Nous proposons deux hypothèses de recherche dans la partie qui suit en lien avec la reformulation de l'objet.

4.2 - Fonction des émotions dans l'apprentissage : hypothèses de recherche

Nous cherchons à saisir les émotions à partir et dans le flux incessant des interactions entre les sujets et leur environnement. Ce flux continu peut être considéré comme une sorte de « toile de fond » permanente à partir de laquelle nous cherchons à en identifier certaines variations. Les émotions que nous avons mis en objet peuvent être, de ce point de vue, considérées comme des variations mêmes de flux, s'en détachant temporairement, s'incarnant dans les comportements des sujets qui en sont la proie et orientant leurs activités dans un sens pas forcément prévu au départ des activités en cours. C'est le rapport entre surgissements d'émotions au travail et induction de réorientations d'activités en cours vers un processus d'apprentissage que nous cherchons à caractériser.

Les émotions, telles que nous venons de les désigner dans la reformulation de l'objet de recherche, sont donc envisagées du point de vue des fonctions qu'elles accomplissent dans la situation tutorale au travail dans une visée formative. Nous présentons ci-dessous les hypothèses de recherche du point de vue donc de la dimension fonctionnelle des émotions.

Les hypothèses sont présentées en deux volets étroitement articulés entre eux, « ce que les émotions font aux sujets » et « ce que les sujets font des émotions (de ce qu'elles leur font) ». Ces deux volets correspondent aux deux principales et successives phases enchevêtrées entre elles, de ce que nous pouvons appeler la progression dynamique temporo-affective en lien avec le processus d'apprentissage en situation tutorale.

4.2.1 - Fonction des émotions sur les sujets

Nous avons appelé ce premier volet « fonction des émotions sur les sujets » pour désigner l’emprise temporaire que les émotions exercent chez tout sujet qui les vit. De façon plus pragmatique, nous pouvons également appeler ce premier volet « ce que les émotions *font aux* sujets » par distinction avec le deuxième volet présenté plus bas et que nous avons appelé tout aussi pragmatiquement « ce que les sujets *font des* émotions ». Cette formulation cherche à désigner l’arrachement nécessaire, d’une manière ou d’une autre, des sujets à l’emprise émotionnelle, et ce qui nous intéresse, vers une possible visée formative.

Concernant tout d’abord le premier volet, les émotions ont donc une caractéristique forte, soulignée dans la partie théorique, elles surgissent chez le sujet, sans que ce dernier qui en est la proie, ne puisse s’y soustraire délibérément, en tout cas dans un premier temps. En effet, l’emprise émotionnelle se caractérise par une forte intensité qui ne peut être éprouvée, vécue par le sujet que sur un très court laps de temps.

Comme vu plus haut également, les émotions ne sont ni « neutres » ni anodines. Confrontés à une même situation, deux sujets peuvent vivre des émotions diverses et variées, voire strictement contraires. Tout se passe comme si les émotions pouvant être identifiées chez un sujet *singulier* témoignait non seulement d’une « lecture » *personnelle* de la situation, mais surtout de *son* impossibilité ou difficulté temporaire à la « lire » comme à l’accoutumée.

De la même façon, les émotions qui surgissent chez le stagiaire investissant un espace de travail pour l’apprendre avec un tuteur, peuvent être associées à une difficulté à poursuivre son investissement en cours autour d’une tâche de travail *singulière* pour ce sujet. Il est par conséquent possible d’avancer l’hypothèse selon laquelle nous pouvons identifier un rapport entre les émotions, « en faisant ce qu’elles font au sujet », et l’émergence simultanée d’un apprentissage possible à caractère fondamentalement *personnel*, c’est-à-dire un apprentissage qui compte pour le sujet au regard de l’ensemble de son expérience, et qui lui est signifiant.

Dans cette perspective, nous proposons la formulation des premières question et hypothèse de recherche de la manière suivante :

- Question de recherche₁ : en quoi les émotions générées dans et par l'espace de travail contribuent-elles au processus d'apprentissage ?
- Hypothèse de recherche₁ : dans l'espace de travail, les émotions remplissent une fonction de révélateur de moments d'apprentissages signifiants pour les interactants.

Dans ce premier volet, les émotions dont il est question et à identifier, sont plutôt celles de l'espace de travail. En effet, elles surgissent autour et à l'occasion d'une tâche de travail donnée. Les émotions nous semblent concerner plus directement le stagiaire qui les subit, mais précisons encore que même si les émotions sont identifiées chez celui-ci, elles naissent de la situation tutorale au travail. L'unité d'analyse du point de vue méthodologique est donc bien l'interaction tutorale.

Dans le deuxième volet qui suit, les émotions dont il est question et à identifier, sont plutôt celles de l'espace de formation. Suite à leur surgissement, les émotions sont en effet fonctionnalisées par les interactants selon des modalités qui peuvent être diverses. Bien entendu, la modalité qui retient tout particulièrement notre attention est la modalité formative.

4.2.2 - Fonctionnalisation des émotions par les sujets

À l'instar de la désignation du premier volet, nous avons appelé ce deuxième « fonctionnalisation des émotions par les sujets » pour désigner la reprise possible d'une certaine forme de contrôle par les sujets sur les émotions qui ont surgi et sur lesquelles, jusqu'à ce moment-là, ils n'avaient aucune maîtrise.

Les émotions sont, dans cette seconde phase, en quelque sorte « instrumentalisables » par les interactants. De façon plus pragmatique, nous pouvons donc également appeler ce deuxième volet « ce que les sujets *font des* émotions », et nous pourrions compléter pour insister sur le lien avec la première phase, « ce que les sujets font des émotions de ce qu'elles leur font ».

L'accent est donc mis ici sur l'installation d'un *régime d'activité spécifique* induit par les émotions et propre à elles, dès lors que celles-ci se sont manifestées au décours de l'interaction tutorale selon les deux phases que nous avons distinguées plus haut, ce que les émotions font aux sujets et ce qu'ils en font (peuvent ou veulent en faire).

En effet, le destin des émotions est connu : leur naissance, en général rapide et brusque, appelle inévitablement leur extinction, après une progressive décroissance. Du coup, il est possible de penser qu'elles produisent et soumettent à leur tempo propre durant cet intervalle temporel, et selon les phases indiquées ci-dessus, les autres activités en cours.

Cette considération a une conséquence intéressante nous semble-t-il, dans la construction d'un modèle méthodologique que nous sommes amené à proposer pour rendre compte des modalités de ruptures opérées par les émotions dans les activités investies et en cours par les interactants.

La question que nous sommes amené à nous poser est donc en quoi « ce que font les sujets des émotions de ce qu'elles leur font » peut s'inscrire dans un processus d'apprentissage pour le stagiaire dans son interaction avec le tuteur ? Dans le chapitre précédent, nous avons pu distinguer les interactions tutorales de travail des interactions tutorales formatives, distinction jamais complètement tranchée tant les deux types d'interaction s'enchevêtrent en permanence.

Nous proposons plus bas des indicateurs qui permettent donc seulement, à partir d'« arrêts sur image » d'identifier en l'occurrence des interactions de type formatives qui résultent, nous semble-t-il, de l'endossement réciproque par tuteur et stagiaire de rôles davantage orientés vers des processus de formation – positionnements formatifs – que vers des processus de travail au décours de leurs interactions. Cette reconnaissance mutuelle des positionnements respectifs par les tuteurs et stagiaires ouvrant par conséquent l'espace de formation à partir de l'espace de travail comme vu plus haut.

Dans ce deuxième volet, les émotions dont il est question et à identifier, sont plutôt bien celles de l'espace de formation. Dans cette perspective, nous proposons la formulation des deuxièmes question et hypothèse de recherche de la manière suivante :

- Question de recherche₂ : Dans quelle mesure l'interaction fait-elle ressource formative du point de vue de ce qu'elle permet du traitement des émotions ?
- Hypothèse de recherche₂ : Au décours du déploiement émotionnel, l'émergence d'apprentissages possibles est associée à l'adoption de positionnements formatifs réciproques que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement.

Sur le plan méthodologique, nous sommes amené à identifier, d'une part les changements de régimes d'activités d'interaction sous l'impulsion puis l'instrumentalisation des émotions par les tuteurs et stagiaires. D'autre part, identifier en quoi et comment certaines configurations dyadiques tutorales peuvent être désignées de formatives.

La partie qui suit est consacrée au dispositif méthodologique de la recherche, et dont nous présentons dans un premier temps, les modalités de constitution de l'échantillon retenu et les modalités choisies pour recueillir les données.

TROISIÈME PARTIE :
LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE DE
LA RECHERCHE

CHAPITRE 5 – ÉCHANTILLONNAGE ET RECUEIL DES DONNÉES

5.1 - Constitution et présentation de l'échantillon

Dans un premier temps, nous avons repéré des chambres mortuaires qui accueillent régulièrement des stagiaires, de façon volontaire et susceptibles de nous accueillir nous-même, avec l'accord de la voie hiérarchique, pour mener cette étude. La « voie hiérarchique » nous a posé comme condition non négociable à notre accès à la chambre mortuaire de leur hôpital, que les tuteurs observés devaient, au préalable, avoir validé la formation d'adaptation à l'emploi (ce qui est par ailleurs réglementaire).

Au total, sur les six chambres mortuaires envisagées au départ, nous n'avons pu nous rendre que dans quatre d'entre elles (également pour d'autres raisons que nous explicitons plus bas). L'échantillonnage des chambres mortuaires comme terrain de la recherche s'est constitué au fur et à mesure des prises de contact téléphonique ou en direct. En outre et en pratique, ce sont principalement des critères généraux de faisabilité liés aux exigences de l'activité professionnelle, nous semble-t-il, et liées à la disponibilité des agendas des uns et des autres, qui ont présidé à la constitution de l'échantillon.

Ces quatre chambres mortuaires présentent pour chacune d'entre elles des spécificités qui ne sont pas sans incidence sur les observations réalisées.

- La première chambre mortuaire (CM1) accueille principalement des bébés et des jeunes enfants décédés. On parle de chambre mortuaire pédiatrique. L'équipe est réduite à une seule professionnelle. Quand elle s'absente de la chambre mortuaire (congé par exemple), elle est remplacée par des agents qui ont suivi la formation d'adaptation à l'emploi et qui sont rattachés principalement au service du brancardage. Nous avons réalisé une observation dans ce lieu.
- La deuxième chambre mortuaire (CM2) accueille principalement des adultes. L'équipe est composée de huit agents, responsable compris. Nous avons réalisé une observation dans ce lieu.

- La troisième chambre mortuaire (CM3) accueille à la fois des adultes, des bébés et des jeunes enfants. L'équipe est composée de six agents, responsable compris. Nous avons réalisé trois observations dans ce lieu.
- La quatrième chambre mortuaire (CM4) accueille principalement des adultes. L'équipe est composée de six agents, responsable compris. Nous avons réalisé une observation dans ce lieu.

Au total, nous avons réalisé six observations correspondant à six dyades tutorales distinctes au sein de quatre chambres mortuaires d'accueil. Les dyades tutorales sont formées d'un tuteur et d'un stagiaire dont nous présentons ci-dessous leurs caractéristiques et qui ne sont pas non plus sans incidence sur les observations réalisées.

5.2 - Caractéristiques des tuteurs et stagiaires observés

Chacune des six dyades tutorales est composée d'un tuteur (TUT) et d'un stagiaire (STA) dont voici les principales caractéristiques. Quand cela est possible, nous spécifions si l'exercice en chambre mortuaire (CM) résulte d'un choix personnel ou non.

Cet aspect peut être intéressant à prendre en compte car dans un passé pas très éloigné, la CM pouvait être l'objet d'une orientation sanction, pouvaient donc s'y retrouver les personnels qu'on ne voulait plus pour différents motifs. Les lieux de la blanchisserie ou encore les cuisines de l'hôpital pouvaient remplir la même « fonction punitive » que le lieu de la CM. Afin de respecter l'anonymat des sujets concernés, les prénoms qui suivent sont fictifs.

- La première dyade tutorale (TUT1 et STA1) est observée dans la CM1.
 - Nadia est la TUT1, elle a 33 ans, sans enfant et est infirmière. Elle exerce en CM depuis 5 ans et elle en est la responsable. C'est un choix. Durant ses études d'infirmière, elle a eu l'occasion de passer une journée d'observation dans une CM pédiatrique avec la responsable. « *Une vraie découverte, ma journée a été incroyable* » dit-elle. Elle a fait son mémoire de fin d'études sur le sujet de la prise en charge des personnes endeuillées ; et « *je me suis toujours dit qu'un jour je postulerais en CM* ». Auparavant, elle a exercé dans d'autres services de soin, la médecine interne, la neurologie et la psychiatrie, dont elle rapporte un grand intérêt pour cette dernière spécialité.
 - Blandine est la STA1, elle a 51 ans, deux enfants et est cadre infirmière. À sa demande, elle vient de prendre la responsabilité d'une CM après avoir exercé pendant plus de 30 ans en service d'oncologie pédiatrique. Elle conçoit cette nouvelle orientation dans un prolongement : « *il n'y a pas de rupture, c'est une continuité des soins, c'est une autre étape, une autre manière d'envisager les soins.* »

- La deuxième dyade tutorale (TUT2 et STA2) est observée dans la CM2.
 - Hugo est le TUT2, il a 52 ans, quatre enfants, il est infirmier et responsable de la CM. Il exerce depuis plus de trente ans en CM et fait partie des « anciens ». Il incarne une « mémoire » du métier auprès de tous les autres professionnels que nous avons rencontrés, et fait figure de référence professionnelle dans ce secteur d'activité. Il a exercé auparavant en neurochirurgie et devait transporter des patients décédés à la CM. « Choqué » par certaines pratiques dont il a été le témoin à l'époque, il s'est promis de les faire évoluer.
 - Katia est la STA2, elle a 34 ans, sans enfant. Après avoir obtenu un CAP/BEP hôtelier, elle est recrutée à l'hôpital dans des fonctions de maître-ouvrier dans le secteur des cuisines à l'hôpital où elle exerce des fonctions administratives. Elle souhaite se réorienter et a choisi le secteur mortuaire après avoir passé une journée d'observation à sa demande. Elle demande donc à intégrer la FAE.

- La troisième dyade tutorale (TUT3 et STA3) est observée dans la CM3.
 - Juan est le TUT3, il a 26 ans, sans enfant et est agent hospitalier. Il exerce depuis 5 ans en CM. Après un BEP/CAP électronique et une première année du BAC STI en électronique, il est entré un peu par hasard en CM et par connaissance interposée. Il y est resté par choix, autant professionnel que personnel, rapporte-t-il.
 - Carlita est la STA3, elle a 40 ans, trois enfants et est aide-soignante. Elle a exercé dans plusieurs services de soins (les grands brûlés, la gériatrie, au bloc opératoire pédiatrique). Elle souhaite s'orienter vers le secteur mortuaire, par défi et par curiosité, dit-elle. Elle demande donc à intégrer la FAE.

- La quatrième dyade tutorale (TUT4 et STA4) est observée dans la CM4.
 - Mylène est la TUT4, elle a 57 ans, sans enfant et est cadre infirmier. Elle a exercé principalement comme infirmière de nuit, par choix, et ce, dans plusieurs services de soins (pneumologie, chirurgie, rhumatologie, hépato gastroentérologie, etc.). Elle a intégré la CM depuis une dizaine d'années en tant que responsable.
 - Edward est le STA4, il a 23 ans, sans enfant, et est étudiant dans une école d'arts appliqués dans le domaine du design textile après un BAC général. Il a *« rencontré une amie qui pratiquait la thanatopraxie, je me suis intéressé et j'étais curieux de ce nouveau métier et c'est un peu comme ça que l'initiation s'est faite... une curiosité pour un nouvel univers et qui finalement me correspond. »* Il souhaite intégrer la FAE.

- La cinquième dyade tutorale (TUT5 et STA5) est observée dans la CM3.
 - Placido est le TUT5, il a 52 ans, un enfant et est aide-soignant. Il exerce depuis 20 ans en chambre mortuaire et fait partie des « anciens ». Il était brancardier *« et au bout d'un an j'en avais un peu marre et connaissant quelqu'un qui travaillait à la chambre mortuaire... il m'a dit qu'il y avait une place là et que c'était pas si mal qu'on croyait... qu'il n'y avait pas d'odeur qu'il n'y avait pas si qu'il n'y avait pas ça... tant qu'on est pas dedans on ne peut pas savoir. »*
 - Amandine est la STA5, elle a 44 ans, sans enfant et est aide-soignante. Elle s'est réorientée vers le monde du soin après un parcours de quelques années dans le monde scolaire (enseignante). Après avoir obtenu récemment son diplôme d'aide-soignante, elle exerce en gériatrie. La présentation de l'activité mortuaire par un collègue de promotion qui est par ailleurs agent de CM, l'a incité à s'en informer davantage. Elle souhaite s'orienter aujourd'hui vers le secteur mortuaire. Elle demande donc à intégrer la FAE.

- La sixième dyade tutorale (TUT6 et STA6) est observée dans la CM3.
 - Henri est le TUT6, il a 33 ans, sans enfant et est aide-soignant. Il exerce depuis 5 ans en CM. Après avoir des études universitaires en philosophie (licence), il a souhaité « pour des raisons personnelles », rentrer sur le marché du travail, est devenu brancardier à l'hôpital puis aide-soignant en CM. Il y reste par choix.
 - Joséphine est la STA6, elle a 27 ans et est hôtesse de caisse. Elle souhaite quitter ce secteur d'activité et a suivi une formation pour devenir agent funéraire. Sa motivation est de recevoir et d'accompagner les familles endeuillées. Se dit un peu déçue par la prévalence de la dimension commerciale du secteur funéraire, elle souhaite intégrer l'hôpital, le service publique donc. Elle demande donc à intégrer la FAE.

En synthèse, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des principales caractéristiques des dyades tutorales. Ces caractéristiques sont marquées par une forte hétérogénéité notamment des âges, des formations initiales et des grades. Il est à noter par exemple qu'un TUT peut être plus jeune et moins gradé qu'un STA.

		Âge	Métier
TUT1 - STA1	Nadia	33 ans	Infirmière
	Blandine	51 ans	Cadre infirmier
TUT2 - STA2	Hugo	52 ans	Infirmier
	Katia	34 ans	Maître ouvrier
TUT3 - STA3	Juan	26 ans	Agent des services HQ
	Carlita	40 ans	Aide-soignante
TUT4 - STA4	Mylène	57 ans	Cadre infirmier
	Edward	23 ans	Étudiant (en réorientation)
TUT5 - STA5	Placido	52 ans	Aide-soignant
	Amandine	44 ans	Aide-soignante
TUT6 - STA6	Henri	33 ans	Aide-soignant
	Joséphine	27 ans	Hôtesse de caisse (réorientation)

Tableau 3 – Tableau des caractéristiques individuelles des tuteurs et stagiaires observés

La proportion des femmes est plus importante (7 femmes contre 5 hommes au total) mais les TUT sont majoritairement des hommes (4 hommes contre 2 femmes).

Les STA sont majoritairement des femmes (5 femmes contre 1 homme). Ces observations correspondent à un sensible mouvement de féminisation des équipes de CM que l'on note aujourd'hui au niveau national.

Enfin, sur le plan des statuts ou grades, on note encore les éléments suivants :

- TUT : 2 infirmiers, 2 aides-soignants, 1 cadre infirmier et 1 agent des services hospitaliers qualifiés
- STA : 2 aides-soignants, 1 cadre infirmier, 1 maître ouvrier, 1 étudiant et 1 hôtesse de caisse

Dans la partie qui suit nous présentons les conditions et les modalités de recueil des données des observations et entretiens que nous avons réalisés auprès de ces dyades tutorales.

5.3 - Observation, entretien à distance : les modes de recueil des données

Cette partie permet d'explicitier les choix méthodologiques effectués pour recueillir les données. En général, les méthodes pour recueillir les émotions sont pour la plupart des méthodes expérimentales qui s'appuient pour beaucoup d'entre-elles sur les verbalisations des sujets observés quel que soit l'instrument utilisé.

Or, les verbalisations sur les émotions dans notre recherche sont empreintes de sensibles aspects prescriptifs au regard des enjeux narcissiques et/ou professionnels dans lesquels se trouvent les stagiaires. Bien que nous recueillions leurs verbalisations d'émotions, cette séquence n'est pas première, elle s'adosse d'abord sur une séquence d'observation directe dans laquelle les verbalisations ne constituent qu'une modalité d'expression parmi d'autres.

Comme nous le traitons un peu plus loin, les modalités de la corporéité ou encore de la vocalité peuvent être significatives de l'identification des émotions.

5.3.1 - Identifier les « émotions », sans en parler : proposition d'une modalité de recueil

Les données relatives à l'objet de recherche sont les émotions occurrenceielles. Elles jouent, en effet et selon nos hypothèses de recherche, notamment le rôle de « porte d'entrée », ou de « voie d'accès » en quelque sorte pour accéder à des moments saillants du processus d'apprentissage des sujets.

Or, comme nous l'avons vu plus haut, l'expression des émotions par les stagiaires, en particulier, constitue une difficulté liée à la préservation d'une face positive et qui peut être mise en lien avec un enjeu de recrutement ultérieur. Il est possible de penser que les stagiaires concernés peuvent se montrer peu enclin à livrer à l'observateur que nous sommes, ce type d'informations.

Par conséquent, et en synthèse, l'une des difficultés majeures que nous avons rencontrée pour mettre en place une méthodologie adaptée dans ce contexte, a donc consisté à recueillir les données relatives aux émotions :

- d'une part *sans parler* des émotions aux sujets observés qui peuvent en être la proie, en tout cas celles qu'ils repèrent pour eux-mêmes et qu'ils désignent en tant que telles (ce qui peut être différent de la définition donnée des émotions par le chercheur qui peut par conséquent les induire chez les sujets en cherchant à les retrouver par la suite)
- d'autre part *sans faire parler* les sujets observés autour d'éventuelles émotions dont ils auraient été en proie, et cela au regard de la distinction que nous avons opérée entre le vécu d'émotions et la communication ou la verbalisation sur les émotions (or c'est bien la dimension du vécu émotionnel qui nous intéresse, en tout cas dans un premier temps, les émotions occurrenceielles)

Dans cette perspective, plusieurs options méthodologiques s'offrent à nous. Parmi celles-ci, nous n'avons pas opté pour la méthode de l'observation indirecte, telle que décrite par exemple par Quivy et Van Campenhoudt (1995, 165) pour lesquels « *l'instrument d'observation [indirecte] est soit un questionnaire soit un guide d'interview. L'un et l'autre ont comme fonction de produire ou d'enregistrer les informations requises par les hypothèses et prescrites par les indicateurs.* »

La méthode par questionnaires aurait cependant pu garantir une certaine forme de neutralité, non négligeable s'agissant des émotions, au travers de réponses rendues anonymes. La méthode par interview ou par entretien aurait cependant pu permettre au sujet d'exprimer plus précisément ses perceptions, ses interprétations ou ses expériences par exemple. Pour ces deux méthodes, nous repérons un même biais méthodologique possible : s'exprimer sur ses émotions n'est pas vivre ses émotions qui ont un statut pré-réflexif ou encore anté-prédicatif. Nous nous inscrivons à cet égard dans la lignée des travaux menés par Barbier (2013, 65-91) sur la conceptualisation qu'il développe sur « l'expérience » notamment à travers les distinctions qu'il opère entre « le vécu de l'activité », « l'élaboration de l'expérience » et « la communication d'expérience ». Parler de ses émotions constitue une activité différente de celle qui se réfère à un vécu (par définition pas accessible directement et donc « *difficile* » (Barbier, 2013, 71), et activité de communication qui peut être sensiblement « orientée » par rapport au contexte de la recherche.

Nous avons par conséquent choisi deux options générales.

- Afin donc de réduire les phénomènes d'induction ou d'orientation, nous avons choisi de ne pas utiliser de notre propre initiative, le mot « émotion ». (ce qui peut bien entendu introduire d'autres biais, cf. 5.4). Nous avons justifié notre présence, et notre recherche plus globalement, par une étude sur les modalités d'apprentissage dans le secteur mortuaire aujourd'hui, dans un contexte en forte mutation.
- Nous avons choisi de mettre en place un dispositif mixte se complétant réciproquement, et comprenant :
 - une séquence d'observation directe qui permet : « *La saisie des comportements et des événements sur le vif. Le recueil d'un matériau d'analyse non suscité par le chercheur et donc relativement spontané. La relative authenticité des comportements par rapport aux paroles et aux écrits. Il est plus facile de mentir avec la bouche qu'avec le corps* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, 201-202). Le repérage de ce que nous identifions comme « émotions » est réalisé à l'aide d'indicateurs présentés dans le chapitre 6.
 - et de manière complémentaire, nous mettons également en place une séquence d'entretien réalisé à distance de la séquence d'observation, qui invite le sujet observé (tuteurs et stagiaires) à produire des commentaires sur les activités qui ont eu lieu au moment de l'observation. Nous recueillons tout particulièrement, sans les induire, les commentaires à valeur de validation de manifestations émotionnelles les concernant nous permettant ensuite de les mettre en lien avec le processus d'apprentissage.

5.3.2 - La situation observée et les entretiens à distance

Le dispositif méthodologique que nous avons mis en place a été déployé sur deux temps distincts.

5.3.2.1 L'observation des tuteurs et des stagiaires réalisée sur le lieu de travail qu'est la chambre mortuaire hospitalière

Le premier temps est donc celui de l'observation des six dyades tutorales sur le lieu géographique de la chambre mortuaire hospitalière. L'observation qui a lieu sur une journée complète, débute vers 7h ou 8h selon les cas. Nos observations portent uniquement sur les situations ou tâches inédites pour les stagiaires. Nous avons déjà rencontré tous les stagiaires, à l'exception d'un, lors du stage dit « théorique » dans un centre de formation centralisé. Nous présentons les propos que nous leur avons tenus plus bas.

Nous n'avions donc aucun contact préalable avec un seul stagiaire. Il s'est adressé en effet directement au responsable d'une chambre mortuaire pour effectuer un stage dans le cadre d'un remplacement. Il dit souhaiter intégrer une chambre mortuaire par la suite. Face à cette motivation affichée, le responsable m'a contacté. Contrairement aux autres stagiaires observés, c'est le responsable de la chambre mortuaire, en accord avec nous-même, qui s'est chargé de présenter notre recherche à ce stagiaire.

En pratique et quelles qu'en soient les modalités, le même protocole de présentation de la recherche été appliqué pour chacune des dyades. C'est le chercheur (ou tuteur dans le dernier cas) qui informe le stagiaire, dès le premier contact qu'il a avec lui, des motifs de sa présence. Il présente au stagiaire l'objectif de sa présence, à savoir observer tuteur et lui-même pour mieux comprendre le métier aujourd'hui d'agent de chambre mortuaire à travers leur formation : qu'est-ce qu'on apprend et comment ? Il lui demande son consentement en lui précisant qu'il n'y a là aucune obligation et que son refus n'aurait aucune conséquence particulière. Le chercheur précise que la journée est filmée à des fins uniquement de recherche et que l'anonymat sera strictement respecté.

En cas d'accord du stagiaire exprimé au chercheur (ou au tuteur), une date est fixée. Le jour dit, le chercheur fait la connaissance avec le stagiaire et lui reformule le cas échéant l'ensemble des éléments déjà énoncés à son endroit par le tuteur. L'observation filmée peut alors commencer.

Nous disposions d'une caméra de petite taille (format similaire à celui d'un téléphone portable) que nous portions contre nous en croisant les bras. Le recours à une caméra mobile a été préféré à une caméra fixe. D'abord, au regard des déplacements des sujets observés dans les différents locaux de la chambre mortuaire, et certains d'entre eux se sont révélés particulièrement exigus (plan d'ensemble donc impossible); ensuite parce que nous souhaitions focaliser la prise de vue, à certains moments, sur des aspects plus précis comme les gestes réalisés ou les mimiques respectivement échangées par exemple, entre un tuteur et un stagiaire.

À la fin de la journée, nous proposons de nous rendre disponible à la fois pour le tuteur et pour le stagiaire afin de répondre à d'éventuelles questions. C'est un temps que nous n'avions pas vraiment prévu au départ, qui s'est finalement installé spontanément dans le probable souci de ne pas se quitter trop « sèchement » après une journée qui, *a priori*, peut être déstabilisante pour le stagiaire au regard de la nature spécifique de l'activité mortuaire.

Au cours de ces entretiens que nous appelés « entretiens de fin de journée », nous avons été très surpris des informations « à chaud » qu'ils pouvaient contenir du point de vue des ressentis spontanément exprimés en lien avec la tâche de travail, le tuteur et bien entendu eux-mêmes. Ces verbalisations ont été enregistrées et ont constitué des matériaux complémentaires en vue de l'analyse. Ces entretiens de fin de journée ont été systématisés par la suite.

Au regard de nos hypothèses de recherche, nous avons principalement retenu les séquences qui portent directement sur l'accomplissement des tâches de travail associant tuteur et stagiaire auprès d'adultes ou d'enfants décédés. Les séquences retenues sont ensuite proposées aux commentaires des tuteurs et stagiaires au moment d'un « entretien à distance » qui est prévu avec les intéressés en fin de journée d'observation après avoir recueilli leur accord.

5.3.2.2 Les entretiens à distance auprès des tuteurs et des stagiaires réalisée en dehors du lieu de travail, dans un centre de formation centralisé

Le deuxième temps du dispositif méthodologique est constitué par ce que nous avons appelé l'« entretien à distance », à distance donc de celui du temps de l'observation.

L'intervalle écoulé entre l'observation et cet entretien a varié de quinze jours (pour la plupart des cas) à trois mois (pour un cas) pour des motifs essentiellement organisationnels. Tuteurs et stagiaires sont accueillis séparément, l'ensemble de l'entretien est enregistré en audio vidéo et s'inspire en partie de la technique dite de l'auto-confrontation simple décrite, par exemple, par Clot (1999, 142-159) en contraste avec l'auto-confrontation croisée, méthode que nous n'avons pas reprise ici.

L'objet est de recueillir de la part des intéressés des informations supplémentaires sur les séquences que nous avons sélectionnées sur le temps de l'observation (cf. 6.3 pour les modalités de découpage). Le but est donc d'enregistrer des commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité dans son interaction avec l'environnement (humain ou matériel), adresse au chercheur.

En pratique, le même protocole de présentation des modalités de l'entretien à distance a été appliqué pour l'ensemble des dyades tutorales. Toutefois, un stagiaire a interrompu définitivement son stage dans une chambre mortuaire, et ce, entre le temps de l'observation et le temps de l'entretien à distance. Bien qu'ayant donné son accord, il ne s'est pas rendu à ce rendez-vous.

Voici la consigne donnée par le chercheur aux tuteurs comme aux stagiaires. Trois parties peuvent être distinguées :

- « Ce qui m'intéresse, c'est qu'en revoyant l'enregistrement de ces séquences d'apprentissage, vous me restituiez les interactions entre vous et le tuteur (ou le stagiaire), mais aussi vos intentions, quels étaient vos motifs, ce que vous avez voulu faire ou pas faire, mais aussi ce que vous n'avez pas pu faire... »
- « Voilà, donc ce n'est pas une description que j'attends de vous, mais plutôt des commentaires, des remarques ou encore des réflexions sur ce qui est en train de se passer là... »

- « Et puis vous m'arrêter quand vous voulez, si vous voulez dire quelque chose, ou quand ça vous semble important... »

Que ce soit sur le temps d'observation ou sur le temps des entretiens à distance, les activités des dyades tutorales ont pu être enregistrées en audio-vidéo, à l'exception toutefois d'une dyade (cf. 5.4 à propos des biais possibles). Il a été réalisé une transcription intégrale de tous ces enregistrements. Comment avons-nous procédé ? C'est l'objet de la partie suivante qui, à travers l'exemple d'une séquence, tente de montrer sur un document unique comment sont transcrits ces différents temps.

Cf. Annexe 3 : Durée totale des enregistrements audio-vidéo des tuteurs et stagiaires

5.3.3 - Un exemple de transcription complète des données d'observation et d'entretien à distance

L'exemple choisi ci-dessous vise à montrer comment nous avons procédé pour transcrire, dans un tout premier temps, les données recueillies et issues de provenances différentes.

Y sont transcrits les verbatim et des aspects comportementaux, tant des tuteurs que des stagiaires dans leurs interactions, au cours des temps d'observation et d'entretien à distance.

Nous avons également indiqué les propos tenus par le chercheur dans l'échange noué avec le sujet pendant le temps d'auto-confrontation aux images de ses propres activités. La convention de transcription utilisée est présentée en détail en point 5.3.4.

C'est à partir de ce premier traitement des matériaux que nous réalisons ensuite les différents types de traitements plus fins et en lien avec les hypothèses de recherche.

La séquence dure au total 27 :47, seul un extrait est présenté ci-dessous, il est possible toutefois de consulter l'ensemble de la séquence en annexe.

<p>Cf. Annexe 4 : Exemple d'un traitement complet de matériaux issus de l'observation, de l'entretien à distance et selon la convention de transcription adoptée</p>
--

Le court extrait choisi ci-dessous vise donc à rassembler sur un document de travail unique les éléments suivants :

- la restitution des échanges qui se produisent principalement entre tuteur et stagiaire (mais peuvent être indiquées également d'autres personnes présentes dans la scène présente, autre collègue ou policier par exemple)
- le minutage de ces échanges qui permet, s'agissant de la dynamique temporelle des émotions, d'en apprécier la durée chronologique en fonction du contexte interactionnel en cours
- la numérotation de ces échanges (numéro de ligne) qui permet, lors de l'analyse, d'opérer des commentaires référencés
- la transcription proprement dite des échanges dans certains de leurs aspects multimodaux (cf. 5.1.1) compte tenu de la nature multimodale des émotions ; il s'agit de la transcription des données recueillies lors du temps des observations réalisées en chambres mortuaires
- la transcription proprement dite des commentaires des tuteurs (fond gris foncé) et des stagiaires (fond gris clair) à partir des traces filmées de leurs activités enregistrées lors de temps des observations ; il s'agit de la transcription des données recueillies lors du temps des entretiens à distance réalisés le plus souvent en dehors des chambres mortuaires, dans les locaux de la formation continue centrale
- les transcriptions des données que celles-ci soient issues des temps d'observation ou des temps d'entretien à distance, figurent ensemble au sein d'un même document en apparaissant selon une stricte logique temporelle ; par exemple, les commentaires des tuteurs ou des stagiaires sont transcrits à l'endroit exact où ceux-ci ont interrompu les séquences filmées pour s'exprimer selon les consignes proposées (cf. 5.3.2.2)

Apparaissent également dans l'extrait ci-dessus proposé un certain nombre d'indications supplémentaires sous forme de signes de ponctuation ou encore d'utilisation de lettres en majuscule. Ces indications ne sont portées que sur les données issues du temps des observations, d'où surgissent les émotions, et non sur les temps des entretiens à distance, d'où des commentaires peuvent être produits *sur* les émotions. Ces indications permettent de réaliser plus minutieusement les analyses dans notre tentative de rendre compte des variations de l'intensité émotionnelle à travers l'évolution comportementale des sujets. C'est un aspect important, à nos yeux, de notre hypothèse méthodologique. Nous détaillons dans ce qui suit ces indications supplémentaires.

Nous avons intitulé cet extrait : « Ça ne te choque pas ? », « Ça va encore ». Tuteur et stagiaire (dyade tutorale 6) se trouvent dans une salle dite « basse température ». Le tuteur s'apprête à réaliser une tâche spécifique consistant à maintenir la bouche fermée d'une femme morte à l'aide d'une aiguille et de fils (car « *on ne présente pas un proche défunt à sa famille la bouche ouverte, ça ne se fait pas* » nous dit le tuteur). Face à cette situation non seulement inédite pour la stagiaire dont c'est le premier jour de stage, mais aussi quelque peu déstabilisante, le tuteur avoue de manière sensiblement ironique que ce n'est pas son « *acte préféré* ».

Exemple d'un traitement complet de matériaux issus de l'observation, de l'entretien à distance (cf. annexe 4) :

(.....)	01.		
06 :17	02.	TUT6 :	<u>Donc</u> euh:: on va procéder à notre acte préféré. à MON acte préféré
	03.	STA6 :	((Depuis le début de la séquence, reste figée dans la même position, bras semi-fléchis, coton dans la main droite et pince dans la main gauche, elle vient de terminer le méchage de cette même défunte))
	04.	TUT6 :	((S'éloigne de STA6 pour aller chercher du matériel))
06 :25	05.	TUT6 :	Sous-titré l'acte XX que je DÉ-tes-te le plus dans ce métier
06 :32	06.	STA6 :	Une ligature <u>maxillaire</u>
			STA6/CH
			Bah là j'entre complètement dans le concret...
			CH/STA6
			C'est-à-dire ?
			STA6/CH
			Bien là c'était plus un tour à vide on va dire
			CH/STA6
			Tour à vide ?
			STA6/CH
			Oui c'est un tour à vide là mon cerveau a tourné à blanc... c'est vrai que là j'ai parfaitement compris ce dont il était question... parce que là j'ai pleinement

mesuré la réalité de ce que je voyais... autant avant j'étais spectatrice et puis bon manipuler un corps c'est ça ça va c'est facile à faire mais enfoncer du coton dans la gorge et puis piquer une aiguille dans le frein et remonter dans la narine et les petits craquements qu'il y avait dans la peau là... hé hé là tout de suite c'était une autre dimension je suis désolée c'était vraiment une autre dimension
CH/STA6

D'accord

STA6/CH

Encore l'acte en lui-même ça allait mais oui comme il l'a signalé les petits craquements que ça provoquait... c'était le bruit de l'aiguille qui s'enfonçait dans la chair c'était c'était autre chose

CH/STA6

D'accord...

STA6/CH

Mais j'ai toujours eu pour principe de toujours bien faire mon travail

CH/STA6

D'accord

STA6/CH

Dans le méchage c'était plus euh... passé la première seconde de surprise ou là je me suis dit ben bon là je suis vraiment dedans... il fallait vraiment que je fasse c'est mon tour et il fallait que je le fasse bien

CH/STA6

D'accord... on va poursuivre ?

06 :32 07. TUT6 : La suture de bouche

06 :34 08. STA6 : D'accord euh :

06 :36 09. TUT6 : On peut dire aussi. Comment tu as dit/

06 :37 10. STA6 : Ligature maxillaire/

06 :38 11. TUT6 : Oui\

TUT6/CH

Aussi... on voyait qu'elle avait... je t'en avais déjà parlé... on voyait qu'elle avait... qu'elle avait potassé avant quoi...

CH/TUT6

Hum

TUT6/CH

Même sur ligature maxillaire... ouais bon ligature de la bouche quoi...

06 :39 12. STA6 : Euh :: DASRI/ [Déchets d'Activités de Soins à Risques Infectieux] ou poubelle normale/

13. STA6 : ((En montrant au TUT6 du coton qu'elle tient entre ses doigts))

06 :43 14. TUT6 : Plutôt DASRI

06 :44 15. STA6 : DASRI\

16. STA6 : ((Se dirige vers cette poubelle puis revient vers la défunte))

07 :01 17. TUT6 : Donc moi j'aime pas hein euh:: suturer les bouches

18. TUT6 : ((Prépare l'aiguille et du fil))

07 :07 19. TUT6 : Là je n'ai pas le choix

07 :08 20. STA6 : Je suppose qu'un appui mentonnière ça ne suffira pas\

07 :11 21. TUT6 : De toute façon nous on ne met pas de. on met rarement des appuis mentonniers. en fait

07 :15 22. STA6 : C'est vrai c'est un peu c'est un peu disgracieux XX

23. STA6 : ((Geste pictomimique de la mentonnière))

07 :15 24. TUT6 : En fait moi moi moi j'en mets déjà déjà je mets pas des

25. TUT6 : ((Se dirige vers un placard en ouvre une des portes et prend une mentonnière))

07 :22 26. TUT6 : ÇA. Moi j'en mets pas\ Je trouve ça euh:: Ça ne se fait pas de présenter quelqu'un avec ça\

27. STA6 : ((Se rapproche du TUT6 et regarde la mentonnière))

07 :29 28. STA6 : Hum\

29. STA6 : ((Hochement de tête latéral))

STA6/CH

Oui et puis là la couleur n'était pas joli c'était un jaune un peu moche ça faisait très clinique

CH/STA6

La mentonnière ?

STA6/CH

Je me rappelle quand j'ai fait la formation ils avaient des... ils avaient des catalogues de fournitures tout ça et donc des fournitures justement pour la préparation des corps et je me rappelle les appuis mentonniers en plexiglas transparent

CH/STA6

On poursuit ?

- 07 :31 30. TUT6 : Ce qu'on peut faire éventuellement. quand on sait que si la famille vient par exemple et qu'on sait que la patiente va rester au moins une nuit dans son XX.. juste avec un drap roulé.. on peut caler dessous
- 07 :42 31. TUT6 : ((Indique avec sa main le cou de la défunte))
32. STA6 : Oui juste sous le menton comme ça
33. STA6 : ((Geste pictomimique du drap sous son propre cou))
- (.....) (.....)

5.3.4 - Transcription des données et convention adoptée

Pour réaliser la transcription des données élargies aux seules verbalisations, nous nous sommes principalement appuyé sur deux références (Vion, 2000 ; Filliettaz, 2007) desquelles nous proposons une synthèse qui nous semble adaptée au traitement de nos matériaux.

Ces indications sont susceptibles de restituer et d'analyser de façon relativement fine les données recueillies afin d'identifier, au sein même des activités déployées par les interactants, ce qui y fait ruptures et discontinuités au niveau de leur comportements.

(//) : Discontinuités multimodales comportementales

MAJuscule : Accentuation d'un mot, d'une syllabe

/ : Intonation montante

**** : Intonation descendante

- : Troncations

oui: : Allongements de la syllabe ou du phonème qui précède le nombre

bon:: de : est proportionnel à l'allongement

n:::on

. : Pauses de durée variable

souligné : Chevauchement de paroles

XX : Mot(s) inaudible(s)

<Moue de désolation et de résignation> : Interprétation du transcripteur

((commentaire)) : Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

Prend le [le drap] : Entre crochets sont indiqués des compléments d'information donnés par le transcripteur

Enfin et dans le corpus, les segments apparaissant **en gras** correspondent aux éléments saillants de l'analyse.

Notre objectif est de pouvoir rendre compte, à une maille fine, des interactions produites multimodalement par les interactants. Bien entendu il est impossible de rendre compte de tout ce qui peut être lu sur des images filmées. Tenter de s'en approcher peut être extrêmement coûteux en temps comme par exemple l'outil proposé par Juven (2001, 321) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Il s'agit d'une méthode de transcription des conduites verbales, vocales et posturo-mimo-gestuelles de l'être humain à partir d'une situation d'interaction de vente. En fonction bien entendu du nombre interlocuteurs, Juven précise qu'il lui a fallu en moyenne entre dix à quinze heures de travail pour transcrire une minute d'interaction.

Nous avons choisi de placer la focale non seulement sur **la verbalité** mais également sur **la vocalité** et **la corporéité** (cf. 6.1), l'ensemble formant, dans nos analyses, le comportement du sujet observé. Nous avons choisi également, en vertu du cadre théorique mobilisé, d'identifier les émotions par les **discontinuités comportementales** éventuelles que le sujet peut donner à voir, et ce, de manière multimodale. En effet, nous avons retenu les émotions comme une irruption ou une rupture, ce qui implique une discontinuité.

Dans cette perspective, nous nous inscrivons d'un point de vue méthodologique, dans la lignée des deux références précitées.

Cependant, au cours de la transcription des données, nous nous sommes parfois heurté à une difficulté que nous pensons liée directement à la qualification des émotions ainsi observées.

Par exemple, nous avons hésité entre deux types de description pour rendre compte d'un type de moue. Il s'agit d'en rendre compte au cours de la transcription car nous pensons que le changement de moue du sujet peut être associé à un surgissement émotionnel. Associé seulement pour le moment, puisque c'est lors de l'entretien à distance que ce même sujet valide ou non notre supposition.

La première option pour rendre compte de cette moue consiste à décrire au niveau du visage tout un ensemble d'éléments comme lèvres pincées, l'inférieur remontant vers le haut avec commissures labiales tombantes de chaque côté, sourcils relevés, yeux écarquillés avec apparition de plis sur le front, etc.

La deuxième option consiste à écrire directement « moue de désolation et de résignation », ce qui peut apparaître comme directement compréhensible par le lecteur, mais relève d'une qualification du chercheur en fonction par conséquent de ses propres catégories, ce que nous voulons bien entendu éviter.

Nous avons finalement opté pour une solution mixte consistant à décrire quelques mouvements du visage qui nous semblent représentatifs de cette moue, et en même temps d'écrire « moue de désolation et de résignation » afin de faciliter la lecture des données et leur contextualisation globale.

Cependant conscient du biais méthodologique consistant à poser une définition des émotions déjà là en quelque sorte, c'est-à-dire par et pour nous mais peut-être donc pas pour le sujet concerné, nous avons choisi d'encadrer notre propre interprétation à l'aide des symboles < et >. Ce qui donne par exemple, <moue de désolation et de résignation>.

Dans la partie suivante et en prolongement avec quelques précautions méthodologiques que nous avons pu identifier, nous proposons de présenter les limites méthodologiques que nous avons pu repérer sans prétendre à l'exhaustivité.

5.4 - Limites liées à la méthodologie adoptée

Nous repérons dans cette partie quelques limites liées à la méthodologie adoptée pour cette recherche, susceptibles d'introduire des biais dans l'analyse. Nous rendons compte également de notre propre limite en tant chercheur immergé dans un terrain de recherche aussi spécifique que celui d'une chambre mortuaire.

Nous avons choisi et expliqué pourquoi nous n'avons pas utilisé le mot « émotion » avec les sujets rencontrés. Dans le même temps, nous sommes conscient que le fait de ne pas parler de quelque chose, de ne pas le nommer, peut du coup le faire exister, d'une autre manière certes, mais exister quand même, par exemple, par contraste ou en creux. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'autres alternatives pour le moment.

En effet, lors de nos entretiens exploratoires, nous avons perçu la mise œuvre quasi automatique de contrôle de la part des sujets dès lors que le mot « émotion » est prononcé. Ce contrôle permanent exercé au niveau des émotions dans les situations d'apprentissage du métier en chambre mortuaire, constituaient d'emblée des biais importants. Une approche en intelligibilité de ces biais comme analyseur du processus d'apprentissage est possible, mais elle relève d'un autre objet.

Selon nous, un échantillonnage représentatif (ancienneté de la chambre mortuaire, nombre d'agents, proportion d'hommes et de femmes composant l'équipe, etc.) aurait demandé l'accord de six chambres mortuaires pour notre recherche. Pour des raisons calendaires et organisationnelles, quatre chambres mortuaires ont finalement constitué le terrain de notre étude. En outre, trois observations sont réalisées au sein de la même chambre mortuaire. Nous ne sommes donc pas parvenu à obtenir des critères de représentativité tels que nous les avons prévus au départ. En même temps, nous avons trouvé intéressant qu'une observation puisse se réaliser trois fois sur un même lieu avec différents tuteurs.

Pour l'une des chambres mortuaires (CM1) qui nous a accueilli, nous n'avons pas pu filmer, nous contentant d'un enregistrement audio et de prises de notes. Nous nous sommes rendu compte de cette impossibilité le jour même de l'observation. Il manquait en fait une séparation physique entre la zone dite « technique » (réservée aux agents) et la zone dite « publique » (là où sont accueillis les proches du défunt). Du coup, il était possible de se retrouver « nez-à-nez » à tout moment avec des familles présentes ce jour-là en chambre mortuaire pour rendre un dernier hommage à leurs proches. Ne voulant pas courir ce risque, nous avons rangé notre caméra.

Nous nous sommes alors interrogé s'il fallait conserver ou non les traces d'activité ainsi recueillies, car leur prise en compte au même titre que les autres traces vidéoscopées pouvait constituer des biais. En évoquant cette problématique avec d'autres chercheurs nous avons fini par conserver cette observation. Nous nous sommes rendus compte que l'audio et la vidéo ne sont que des traces partielles de l'activité réalisée ; que notre objectif est de disposer de traces les plus riches possibles mais comme nous le disait un professeur qui utilise fréquemment l'enregistrement vidéo (P^r Laurent Filliettaz, communication personnelle, le 13 mars 2014 à Genève), « *même le film le mieux tourné du monde ne pourra jamais capter la totalité de l'activité réalisée. Il s'agit donc de tendre vers un maximum de traces.* » Nous avons apprécié que cette observation contenait des aspects intéressants dans cette interaction uniquement audio au regard de l'objet de recherche, nous les avons donc utilisés.

Enfin, nous avons pensé important de sortir d'une stricte « objectivité » qui pourrait être requise dans la mise en place d'un dispositif de recherche, pour rendre compte de nos propres limites, telles que nous les avons perçues à différents moments de cette recherche. De fait, ces limites personnelles peuvent constituer des biais méthodologiques car elles peuvent orienter significativement tel ou tel choix. Nous avons choisi de contrôler autant que faire se peut l'expression de nos propres limites quand elles biaisaient fondamentalement la méthodologie adoptée (exemple de la gestion de la caméra donné ci-dessous). Nous avons également choisi de pas évacuer complètement nos propres ressentis quand cela était bien entendu possible, nos propres envahissements émotionnels, pour en faire quelque chose (cf. exemples ci-dessous) notamment de partageable avec des *autrui*s *significatifs* (tout particulièrement avec Mme Anne-Marie Dozoul, psycho-ethnologue, dont les échanges noués nous ont autorisé des mises en abymes constructives).

En effet, confronté à des situations de travail mortuaire, de fait, concernantes et impliquantes, le chercheur peut difficilement en revendiquer une écoute et un regard complètement objectifs, encore moins neutres. Il est en proie lui-aussi à des émotions, *légitimement*, qui peuvent orienter son attention vers tel élément ou tel autre.

Cette question est d'autant plus sensible qu'il n'a pas été possible d'installer une caméra fixe (comme vu plus haut). Nous avons été par conséquent amené à suivre avec la caméra les différentes tâches de travail réalisées par le tuteur, c'est-à-dire l'ensemble des prestations spécifiques réalisées sur les patients défunts quel que soit leur âge. Notre propre regard a souvent été attiré par telle personne défunte qui pouvait nous rappeler des personnes familières, par l'expression de tel tuteur ou de tel stagiaire à certains moments précis de leurs éprouvés notamment confrontés à la seule présence d'un bébé ou d'un fœtus mort.

Nous avons pris conscience que notre propre regard pouvait diverger de celui de la caméra, par rapport à ce qu'elle était censée filmer au regard des objectifs de la recherche. Une forme de « strabisme divergent » s'est donc parfois installée : quoi filmer et comment ?

Il y a là une subjectivité à l'œuvre qui n'est pas sans effet sur les images produites et donc, sur ce qu'on peut en dire par la suite. Face à ce questionnement, nous nous sommes auto-prescrit un certain nombre de consignes afin de limiter, autant que faire se peut, l'envahissement émotionnel.

Se concentrer sur l'écran de la caméra (attention technique) afin d'y faire tenir le plus possible l'interaction tuteur-stagiaire (unité d'analyse) autour de la tâche à accomplir. Mais quand tuteur et stagiaire se séparent, rester systématiquement sur le stagiaire sans se poser de questions à ce moment-là justement (le stagiaire étant le lieu des manifestations émotionnelles même si celles-ci naissent dans la situation tutorale). Proposer, en amont, d'arrêter immédiatement de filmer à la demande du tuteur ou du stagiaire sans jamais chercher à négocier cette demande. Ce qui n'est jamais arrivé, nous pensons que le simple fait d'en avoir proposé la possibilité a eu un effet immédiatement rassurant.

Nous nous sommes rendu compte également d'une temporalité de recherche chaotique en lien directe avec ce que nous observions. L'impossibilité, par exemple et pendant plusieurs mois de visionner des images de personnes mortes et d'en faire une analyse selon les protocoles adoptés. L'écriture de la thèse reprenait dès que nous nous sentions à nouveau disponible mentalement et corporellement.

Enfin, parler régulièrement avec quelques personnes ressources privilégiées de ce que nous vivons, des questions qui se posent sur un plan personnel, professionnel ou de recherche. Le fait également d'écrire, et ou de coordonner l'écriture, dans des revues professionnelles, a permis, nous semble-t-il, une forme de mise à distance nécessaire.

CHAPITRE 6 – CONSTRUCTION D’UNE DÉMARCHE PROCESSUELLE : INDICATEURS ET MODALITÉS D’ANALYSE DES DONNÉES

6.1 - Identifier les émotions occurrentes : proposition d'indicateurs

Rendre compte d'émotions situées s'est avéré complexe. Probablement parce que les émotions sont elles-mêmes complexes au-delà de leur évidente compréhension pour tout à chacun. Despret (2001) parle à ce sujet de « *paradoxe d'évidence* ». Au carrefour de la corporéité et du mental, les émotions sont multidimensionnelles. Elles peuvent être identifiées chez un sujet mais leur naissance est de nature situationnelle. Nous proposons de préciser quelques éléments relatifs aux conditions de l'observation du caractère occurrentiel d'émotions, en vue d'en élaborer des indicateurs.

Pour rappel, nous avons choisi de désigner différemment les affects en fonction de leur *variation d'intensité* : les émotions (*affects phasiques*, Cosnier, 1994) et les sentiments (*affects toniques*). Notre étude se centre tout particulièrement sur les émotions. Globalement, les émotions « se détachent » en quelque sorte des sentiments lorsque ceux-ci connaissent une forte augmentation d'intensité.

De ce point de vue, il y a des affects en permanence (sentiments) mais pas des émotions, celles-là même que nous cherchons à identifier. Nous pourrions ainsi dire que les affects sont partout et tout le temps, pas les émotions qui sont donc un type spécifique d'affects.

Au plan sémantique et en accord avec ce qui vient d'être souligné, il serait sans doute plus cohérent de parler d'« intensité affective » que d'« intensité émotionnelle ». Cependant, cette dernière expression étant la plus fréquemment utilisée dans la littérature, nous l'adoptons dans cette étude, tout du moins, nous utiliserons l'une ou l'autre de ces expressions de manière indifférenciée.

Un premier questionnement méthodologique se pose à nous. Peut-il se produire une brusque augmentation de l'intensité émotionnelle observable dans le comportement du sujet, sans pour autant qu'il y ait surgissement d'émotions ? Le cas de la « surprise » peut être emblématique à cet égard. Du point de vue des classifications, il n'y a pas de consensus entre les auteurs à ce sujet, les uns faisant de la surprise une émotion, d'autres non. D'autres encore ont changé d'avis comme Damasio (2010, 153) à propos justement de la « surprise » qu'il range désormais dans la liste des émotions universelles, même s'il a « *mis du temps* » dit-il.

Pour ce qui nous concerne et de façon certes un peu caricaturale, nous considérons que toutes les émotions sont empreintes d'une forme de surprise, mais que toutes les surprises ne sont pas forcément des émotions. En effet, nous avons retenu que les émotions sont notamment définies par une certaine activité cognitive : *appraisal* pour Arnold, ou *révision* pour Livet par exemple, qui en souligne la dynamique : « *Une situation qui est source d'émotion impose donc un premier type de révision : nous découvrons que la situation est différente du simple prolongement de nos perceptions et activités en cours.* » (2000, 37-38)

Pour identifier les émotions, l'indicateur général qui peut être retenu au regard de notre cadre théorique, est la « rupture » des activités en cours du sujet (cf. 3.1.3). Or, toute « rupture » ne correspond pas systématiquement à des émotions, alors que l'inverse semble toujours vérifié. Pour qu'une « rupture » puisse être considérée comme émotions, elle doit donc non seulement pouvoir être mise en lien avec *une activité d'évaluation cognitive* à partir de critères *propres* au sujet, mais également être l'objet d'une *spécification singulière* par et pour le sujet (Dewey, 2010, 130). Les émotions sont ainsi *propres* au sujet dans une situation donnée.

Dans cette perspective, les émotions comme rupture dans les activités en cours du sujet peuvent être identifiées lorsque l'objet qui les a déclenchées, *compte* pour le sujet, lui *importe*. Dans le cas contraire, il peut s'agir par exemple d'un réflexe automatique de sursaut traduisant la simple surprise du sujet.

Du point de vue de l'apprentissage, nous voyons ici un lien très fort qui peut être établi entre un objet déclencheur d'émotions qui a donc pour caractéristique de compter ou d'importer pour le sujet. Cet objet déclencheur peut révéler un moment d'apprentissage propre au sujet. C'est l'objet de la première hypothèse de notre recherche : « dans l'espace de travail, les émotions remplissent une fonction de révélateur de moments d'apprentissages signifiants pour les interactants ».

Rappelons à ce sujet que cette recherche ne s'intéresse pas aux émotions pour les émotions, mais aux apprentissages autour les émotions selon les deux hypothèses de recherche proposées.

Par ailleurs, le sujet ne se trouve pas engagé en permanence seulement dans des opérations de comparaisons cognitives (Rimé, 2005, 32). **En tant qu'être incarné, il se trouve simultanément et continuellement engagé, également, dans une activité subjectivante de son environnement**, dont nous avons souligné la place importante qu'y prennent la corporéité et la perception sensible (Böhle & Milkau, 1998). Une implication pratique s'y dégage : rendre compte de la part cognitive et corporelle d'émotions situées nous amène à prévoir l'utilisation de deux méthodes croisées. Le recueil de verbalisations sur les émotions (avec toutes les limites déjà soulignées) et l'accès aux émotions par l'observation directe.

Dans le cadre de l'observation directe des émotions, **nous proposons de préciser l'indicateur général de « rupture » dans les activités du sujet**. En proie à des émotions (augmentation d'intensité), les activités comportementales du sujet peuvent être, à cette occasion, l'objet de « **discontinuités** ». Le choix du mot « discontinuités » renvoie en creux à l'existence de processus permanents en cours. Processus qui sont donc l'objet de rupture ce qui implique « *une discontinuité* » (Livet, 2002b, 58). Les modifications de ces processus continus, **touchant notamment au comportement du sujet**, sont l'objet de nos observations.

Les discontinuités sont plurielles et se situent dans différents registres. Nous proposons de les appeler *discontinuités multimodales comportementales* (DMC). Elles peuvent s'inscrire dans les registres à de la verbalité (V), de la vocalité (v) et de la corporéité (C). Nous les précisons plus bas.

« *L'aspect sémiologique d'une situation d'interaction dépasse largement la simple parole (...), l'énoncé total est multimodal car il excède le prononcé* » (Cosnier, 2012, 66) :

$$\begin{array}{c} \text{TEXTE (le verbal) + COTEXTE (le vocal et le gestuel)} \\ = \\ \text{TOTEXTE (énoncé total)} \end{array}$$

Nous nous appuyons sur ce modèle pour réaliser nos observations multimodales comportementales. En revanche, nous n'employons pas systématiquement le mot « *geste* » car il est associé à une certaine intentionnalité de la part du sujet comme le souligne Merleau-Ponty (1945, 215-216) : « *Le sens des gestes n'est pas donné mais compris, c'est-à-dire ressaisi par un acte du spectateur. (...). La communication ou la compréhension des gestes s'obtient par la réciprocité de mes intentions et des gestes d'autrui, de mes gestes et des intentions lisibles dans la conduite d'autrui. (...). Le geste est devant moi comme une question.* »

Or, quand nous procédons à des observations directes filmées, nous ne pouvons pas complètement connaître quelle intention est associée à tel mouvement corporel. C'est la raison pour laquelle nous préférons utiliser le mot « mouvement corporel » et plus largement celui de « corporéité », lorsqu'il n'y a pas confirmation de la part du sujet concerné.

Le mot « *geste* » en revanche sera utilisé dans le cadre des *gestes communicatifs quasi linguistiques*, « *capables d'assumer une communication sans l'usage de la parole.* » (Cosnier, 1982, 263).

À l'instar du « geste » qui peut revêtir de nombreuses significations, les émotions sont identifiées à partir de diverses discontinuités observables dans les activités en cours, et sans préjuger de leur valence. C'est le discours tenu par les sujets qui établira leur valence lors d'entretiens post-observations.

Nous nous appuyons sur les travaux de Mondada (2005, 32-34) et sur la convention de transcription déjà proposée (cf. 5.3.4) en vue d'observer les émotions occurrenceielles au sein de l'interaction tutorale.

Pour identifier les émotions situées, nous avons donc retenu « la rupture », comme indicateur général permettant d'identifier les émotions situées. **Les discontinuités multimodales comportementales (DMC) qui traduisent « la rupture », peuvent porter sur différents aspects : la verbalité (V), de la vocalité (v) et de la corporéité (C).**

Nous les présentons ci-dessous.

- Verbalité (V)
 - Les contenus eux-mêmes
 - Les chevauchements de paroles des interactants
 - Les pauses
 - Les phénomènes segmentaux (allongements syllabiques, troncations)
- Vocalité (v)
 - Les montées et descentes intonatives
 - Les accentuations (volume)
 - Le rythme (débit)
- Corporéité (C)
 - Au niveau statique et dynamique (tête, cou, mimiques, mouvements corporels du tronc et des membres supérieurs/inférieurs, proxémie)

Cosnier (2006, 23) précise qu'en cas d'émotions, le contrôle volontaire est inégalement efficace selon les appareils : musculature squelettique, puis mimiques faciales, son de la voix (prosodie), réactions végétatives. Le sujet aurait le moins de contrôle possible sur ses réactions végétatives. Or ces dernières ne sont pas d'accès aisé par l'observation, elles sont habituellement établies par l'enregistrement des réactions électrodermales, ce qui n'est bien entendu pas notre situation.

En revanche, nous serons particulièrement attentif aux discontinuités pouvant être observées au niveau des mimiques faciales et au niveau du son de la voix. (cf. notamment les travaux sur la prosodie d'Auchlin, Filliettaz, Grobert & Simon, 2004).

En résumé, à travers la première hypothèse de recherche (H_1), nous nous attendons à ce que les émotions révèlent des moments d'apprentissage signifiants pour le stagiaire dans son interaction avec le tuteur. Pour identifier les émotions situées, nous avons retenu l'indicateur général de rupture dans les activités en cours du sujet. Des discontinuités peuvent être observées à cette occasion au niveau du comportement du sujet : les verbalisations, les vocalisations et les mouvements corporels. Ces indices constituent les discontinuités multimodales comportementales que nous cherchons à repérer lors des situations d'observation.

6.2 - Interactions tutorales de travail et de formation : proposition d'indicateurs

À travers la deuxième hypothèse de recherche, nous nous attendons à ce que les émotions, après avoir révélé des moments d'apprentissage (H_1) à partir de l'espace de travail, font l'objet d'une « instrumentalisation » par la dyade tutorale dans une visée formative (espace de formation). Nous nous attendons également à ce que la visée formative ne puisse émerger, que par l'adoption de positionnements formatifs réciproques, que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement (H_2).

Il nous faut maintenant préciser ce que nous entendons par « positionnements formatifs » des interactants afin de produire les indicateurs. La distinction entre « statuts » et « rôles » peut être éclairante à ce sujet. La notion de « statut » renvoie, selon Vion (2000, 78) « à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet ». Dans notre étude, les désignations de « tuteur » et de « stagiaire » constituent des statuts. À la fois comme positions sociales prescrites (texte réglementaire de la FAE), et assumées, car tuteurs et stagiaires sont tous volontaires et engagés. Or, « ces positions, dites "institutionnalisées", sont antérieures au déroulement de l'interaction. » (Vion, 2008, 79).

C'est dans l'interaction que le « statut » s'actualise en « rôle » : « En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut. » (Linton, 1977, cité par Vion, 2000, 81-82). Ainsi dans notre étude nous pouvons repérer à partir des statuts de « tuteur » et de « stagiaire » des rôles différents endossés par les interactants. Cependant, comme le souligne Vion, la notion de rôle, « ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire (...). Dans la mesure où jouer un rôle revient à établir un rapport de rôles et à s'inscrire dans une dynamique dont chaque acteur n'est qu'un co-acteur, la communication passe par la coordination et la négociation des rôles. » » (Ibid., 82).

Dans le cadre de notre recherche, les rôles s'incarnent dans des positionnements adoptés par les sujets au cours de l'interaction. Nous partons de ces surgissements, tels que définis en 6.1 (DMC, VvC) pour repérer les positionnements négociés, adoptés. Négociés, car ce n'est pas parce que le tuteur endosse, par exemple, un rôle plutôt hiérarchique, que le stagiaire convoqué dans le rôle de subordonné qui correspond, validera ou actualisera ce rôle.

Nous associons ensuite ces positionnements soit à l'espace de travail, soit à l'espace de formation (espaces d'activité effectivement investis à partir du lieu géographique de la chambre mortuaire). Les positionnements formatifs relèvent bien entendu du deuxième espace d'activité mais il n'émerge que du premier. Nous pouvons dire à ce sujet, que l'espace de formation *s'ouvre* à partir de l'espace de travail, il ne lui préexiste pas, il est singulier pour chaque sujet.

Nos premières analyses nous permettent d'identifier empiriquement des modalités interactionnelles multimodales différentes entre tuteur et stagiaire (rôles et positionnements) à l'occasion de surgissement d'émotions chez le stagiaire. Trois principales configurations dyadiques ont été identifiées. À partir des statuts de « tuteur » et de « stagiaire », des rôles effectivement endossés par les interactants leur sont associés :

- Tuteur « chef » – Stagiaire « subordonné »
- Tuteur « expérimenté » – Stagiaire « novice »
- Tuteur « accompagnant » – Stagiaire « apprenant »

Il en ressort également de ces premières analyses, le rôle majeur que joue le tuteur en termes d'induction et d'orientation des interactions. On peut y voir là une certaine logique : le stagiaire se trouvant face à une situation ou tâche de travail qui lui est inédite, se retrouve de fait dans une forme de relation au tuteur que l'on peut qualifier de forte dépendance *a priori*. Cet aspect n'est évidemment pas sans incidence sur les interactions nouées entre ces interactants. Bien que l'unité d'analyse reste l'interaction tutorale, nous choisissons donc de *repérer d'abord le type de rôle endossé par le tuteur* pour identifier, par la suite, le type de rôle endossé par le stagiaire à ce moment-là.

Un premier repérage empirique a permis l'identification de trois configurations dyadiques. Nous les précisons de façon synthétique afin de produire **les indicateurs (mis en gras ci-dessous)** qui permettent de les identifier dans le corpus.

Tuteur « chef » – Stagiaire « subordonné »

- **Le tuteur se centre plutôt sur la tâche à réaliser et qui est *explicitement priorisée* par rapport à la formation. La temporalité du « travail » se trouve dans une position d'extrême dominante à travers une logique et un rythme propre de « production de services »**
- Le type d'interaction est basé sur une relation hiérarchique, et sur le rapport au pouvoir, procédant par l'ordre et plutôt proche du modèle de la soumission

Tuteur « expérimenté » – Stagiaire « novice »

- **Le tuteur se centre plutôt sur la tâche à réaliser mais pour l'expliquer au stagiaire. La temporalité du « travail » se trouve dans une position dominante mais sans relation d'exclusion avec la temporalité de la « formation » caractérisée par les explications et généralisations par exemple, verbalisées par le tuteur à l'adresse du stagiaire**
- Le type d'interaction est basé sur une relation d'initiation, et sur le rapport au savoir, procédant et plutôt proche d'un modèle caractérisé par l'exemple donné, à suivre

- Cette configuration dyadique nous semble proche de la description des « *gestes de soutien* » qui relèvent toutefois d'un registre différent du nôtre (Jorro, 2002, 50), « *le médiateur les dirige sur une trajectoire donnée dans le but de faciliter l'action désignée (...), assure une prise en charge des incertitudes, des contradictions susceptibles de surgir pendant le déroulement de l'action (...)* ».

Tuteur « accompagnant » – Stagiaire « apprenant »

- Nous avons retenu les mots « accompagnant » et « apprenant » non pas dans leur acception de statut (c'est-à-dire en dehors de tout contexte) mais dans leur acception occurrence (le participe présent, *hic et nunc*, ce qui exprime une action). Le sujet est « en train de », accompagner ou apprendre. **Le tuteur se centre plutôt sur la personne même du stagiaire de façon manifeste. La « temporalité du stagiaire » se trouve dans une position dominante par rapport à la temporalité du « travail ». Le tuteur priorise ainsi de manière patente, l'expression d'aspects biographiques qu'il peut percevoir du stagiaire, à travers ses verbalisations mais également ses comportements au sens général**
- Le type d'interaction est basé sur une relation d'échange mutuel, et sur le rapport de co-construction incident (non prévu) chemin faisant, procédant par la proposition et plutôt proche du modèle d'un dialogue partagé
- Reprenant Jorro, cette configuration dyadique nous semble proche des « *gestes d'accompagnement* » (2002, 51-53), « (...) *univers du cheminement (...), proche de la posture du consultant qui ne donne pas la solution, de la figure du passeur (...), dans une relation intersubjective, temporelle, où le conflit de valeurs peut être travaillé (...), l'accompagnateur sait se situer par rapport à la question du pouvoir, sait également adopter une posture humble dans la rencontre avec les professionnels.* »

Ces trois configurations font bien entendu l'objet de déclinaisons multiples en fonction des rôles endossés par les uns et les rôles attestés ou validés par les autres. Un TUT endossant le rôle d'« accompagnant » tel que nous l'avons défini, et convoquant le STA dans un rôle d'« apprenant », ce STA peut endosser, par exemple, un rôle de « subordonné » ou de « novice ». Ces rôles pouvant lui procurer une moindre vulnérabilité de sa face aux yeux de TUT.

En effet, le repérage empirique de ces configurations dyadiques a été effectué autour du surgissement d'émotions. Nous observons les étayages émotionnels pouvant mis en place par les interactants, **hypothèse étant faite des effets de ces étayages émotionnels sur la disponibilité des sujets dans une visée d'apprentissage.**

À travers la deuxième hypothèse de recherche (H₂), nous nous attendons à ce que l'émergence d'apprentissages possibles soit associée à l'adoption de positionnements formatifs réciproques que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement. Nous avons retenu, parmi les différents rôles pouvant être endossés par les interactants, que la configuration dyadique TUT « accompagnant » et STA « apprenant » s'inscrivait dans cette perspective.

Or, comme nous l'avons déjà souligné dans le cadre théorique, la temporalité de l'espace de travail n'est pas tout à fait celle de l'espace de formation pouvant être investi à partir de lui. L'espace de formation est celui de la temporalité de STA qui émerge à l'occasion d'émotions occurrenceielles dont il est l'objet. La question se pose, pour la suite, de ce que fait l'interaction tutorale de ce conflit de temporalité.

« Émotions » et « positionnements formatifs des interactants » : éléments de synthèse des indicateurs retenus

Pour identifier dans le corpus les émotions situées chez le stagiaire, nous proposons l'indicateur général de « rupture » dans les activités en cours du sujet. Les discontinuités comportementales qui peuvent ainsi être observées, sont de nature multimodale et portent principalement sur trois aspects : les verbalisations, les vocalisations et les mouvements corporels.

Pour identifier les positionnements formatifs réciproquement adoptés par tuteur et stagiaire, nous proposons comme indicateur général, la centration des activités du tuteur sur la personne même du stagiaire autour des émotions situées pouvant être identifiées chez lui (voir au-dessus). La prise en compte de la « temporalité » propre du stagiaire (ressenti, vécu, expressions) de la part du tuteur, se trouve être en dominante par rapport à la « temporalité » de l'espace de travail caractérisée par une logique « productive » dans la réalisation des tâches de travail.

6.3 - Modalités de découpage selon l'intensité émotionnelle

Les matériaux recueillis sont issus d'observations directes et d'entretiens à distance. Ils représentent plus de 50h d'enregistrement qui ont été intégralement transcrits. Nous avons sélectionné dans un premier temps les séquences qui portent uniquement sur la réalisation de tâches de travail réunissant tuteur et stagiaire. Puis nous avons opéré une deuxième sélection de séquences dans lesquelles nous identifions des surgissements d'émotions.

En effet et par hypothèse comme nous l'avons vu plus haut, les émotions sont décrites comme susceptibles de constituer une voie et un moyen pour le sujet d'apprendre, de se transformer. Dans cette partie, les émotions peuvent constituer également *un moyen pour la recherche*. Le chercheur peut en effet se servir des émotions telles que définies dans les parties précédentes, pour organiser les matériaux recueillis.

L'accent est donc mis ici sur l'installation d'un régime d'activité spécifique induit par les émotions et propre à elles, dès lors que celles-ci se sont manifestées au décours de l'interaction tutorale. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, le destin des émotions est connu. Leur naissance, en général rapide et brusque, appelle inévitablement leur extinction, après une progressive décroissance.

Du coup, il est possible de penser qu'elles produisent et soumettent à leur tempo propre les autres activités en cours. De ce fait, les émotions nous semblent constituer des observables empiriques que nous avons appelé « discontinuités multimodales (VvC) comportementales » (DMC).

Une fois repéré les DMC-VvC qui constituent comme une sorte de « pic d'intensité émotionnelle », nous avons rétrospectivement sélectionné ce qui se passait en amont et en aval de ce pic.

Un pic d'intensité émotionnelle peut être identifié par un ralentissement sensible du *rythme* en cours des activités multimodales (VvC) du sujet, voire un moment de suspension, de « sidération ». Le mot « sidération » nous semble adapté à notre étude.

D'une part, il trouve un écho cohérent avec la nature complexe et surtout ambivalente que nous avons décrit des émotions. Cahour & Lancry (2011, 100) nous aident à préciser ce point même si c'est de sentiment dont il est question : « *L'ambivalence renvoie à des sentiments ou tendances contradictoires envers un même objet ou une même personne. Il peut y avoir de l'attraction et de la peur vis-à-vis d'une même situation, et ces deux affects vont entraîner des actions contradictoires de rapprochement et d'éloignement, ce qui peut se conclure dans une immobilité paralysante.* »

Lors de nos premières analyses, des dynamiques similaires ont été identifiées dans le cas de stagiaires, bien que se montrant engagés dans une situation mortuaire inédite avec le tuteur, ils montrent simultanément des signes d'éloignement multimodaux. *In fine*, l'ensemble peut déboucher vers à une forme de *paralysie comportementale* partielle ou totale.

Le mot « sidération » nous semble également adapté à notre étude, du point de vue cognitif du processus d'apprentissage. Il indique en effet, comme une sorte de « gel » de l'activité cognitive en cours quand les émotions surgissent.

Nous ne reprenons pas complètement l'acception telle qu'elle est utilisée par exemple en psychotraumatologie, mais nous en partageons la portée : « *Suspension brutale et complète des fonctions psychiques. La sidération psychique est la conséquence de l'effraction que le trauma opère dans la vie psychique du sujet. Elle le place dans un état d'impuissance globale. Il y a dans le trauma une sidération psychique qui empêche de penser le trauma et par conséquent de pouvoir le dire et le contenir* » (Cottencin, 2011, 217). Dans nos propres analyses, nous tentons d'identifier multimodalement cette paralysie comportementale transitoire.

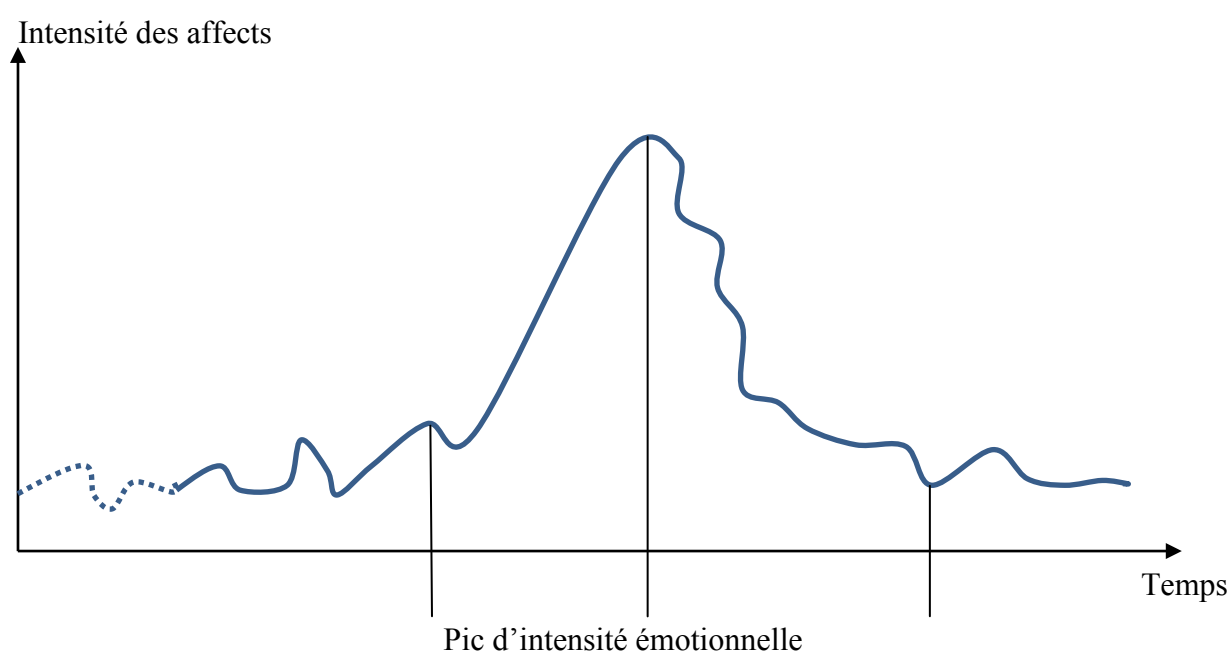
Ainsi, nous désignons le pic d'intensité émotionnelle comme un pic de sidération, mais dans une acception donc atténuée par rapport au champ de la clinique psychopathologique en général. Nous retenons de façon privilégiée la notion de *rythme comportemental* en appui des travaux de Böhle & Milkau (1998). Il est en effet possible de tracer l'évolution d'un rythme comportemental singulier (VvC) en fonction des émotions qui surgissent (DMC) et qui diminuent voire disparaissent du comportement observable du sujet, et dont le rythme a en quelque sorte fait l'objet d'une reprise (forte atténuation des DMC, voire leur disparition) en cohérence avec le type de rythme identifié en amont du pic de sidération.

Dans cette perspective, nous proposons d'appeler :

- La « *rythmie* », le rythme comportemental multimodal d'un sujet qui se situe en amont du pic de sidération (pic d'intensité émotionnelle). Du point de vue des affects, la *rythmie* comportementale correspond aux affects toniques (sentiments, humeurs) ; il n'est pas observé de DMC-VvC particulières
- La « *dysrythmie* », le rythme comportemental multimodal d'un sujet qui s'oriente vers un pic de sidération. Du point de vue des affects, la *dysrythmie* comportementale correspond à la brusque augmentation des affects toniques ; il est observé des DMC-VvC
- L'« *arythmie* », le rythme comportemental multimodal d'un sujet qui se trouve sidéré en un pic d'intensité émotionnelle. Du point de vue des affects, l'*arythmie* comportementale correspond à l'activation des affects phasiques (les émotions) ; il est observé une sidération touchant totalement ou partiellement les DMC-VvC
- La « *rythmie2* », le rythme comportemental multimodal d'un sujet qui se situe en aval du pic de sidération et dont on observe la reprise ou la présence de caractéristiques de la *rythmie*. Du point de vue des affects, la *rythmie2* comportementale correspond à la désactivation progressive des affects phasiques et un retour vers les affects toniques ; il n'est plus observé, et de façon sensible, les DMC-VvC identifiées antérieurement

L'ensemble de ces principales phases successives sont construites à partir des pics de sidération une fois que ceux-ci sont identifiés. Cet ensemble peut être appelée *dynamique temporo-affective*.

Le graphe théorique présenté ci-dessous tente de représenter les quatre principales et successives phases composant la séquence retenue. Cependant, cette courbe d'apparence scientifique est purement fictive, et ne renvoie à aucune réalité objective : sa portée est uniquement illustrative. Peuvent ainsi être représentées les phases des variations émotionnelles selon leur l'intensité (un pic en abscisse) et selon l'écoulement du temps (le temps des horloges en ordonnée).



Rythmie comportementale	Dysrythmie et Arythmie comportementales	Rythmie 2 comportementale
-------------------------	---	---------------------------

Figure 1 – Courbe fictive représentant les 4 principales phases de variation de l'intensité émotionnelle

Après avoir tenté de montrer comment nous avons sélectionné les séquences du point de vue des affects, nous y associons dans la partie qui suit, le processus d'apprentissage à partir de l'unité d'analyse retenue qui est l'interaction tutorale.

6.4 - Tableaux de séquentialisation des interactions autour des émotions et du processus d'apprentissage : proposition d'outils d'analyse des matériaux

Présentés sous forme de tableaux, et à l'aide d'illustrations, nous proposons des outils permettant d'analyser les matériaux issus des séquences retenues du point de vue du rapport entre la dynamique temporo-affective (présentée dans la partie qui précède), le processus d'apprentissage, et les interactions tutorales.

Pour appréhender la dynamique globale de ce rapport, les mêmes matériaux sont mobilisés à quatre reprises et tentent de permettre :

- D'identifier des DMC-VvC
- De mettre en lien les discontinuités comme émotions qui révèlent des objets propres au sujet et qui lui importent, avec des apprentissages signifiants possibles pour lui
- D'identifier des rôles endossés par « tuteur » et « stagiaire » en lien avec le processus d'apprentissage
- D'identifier des apprentissages verbalisés par le stagiaire lui-même avec mise en lien avec les configurations dyadiques

6.3.1 - Tableau de séquentialisation des interactions comme matrice de la dynamique temporo-affective : identifier les discontinuités multimodales comportementales

Le premier outil d'analyse proposé est présenté sous la forme d'un tableau de séquentialisation des interactions. Ce tableau, construit à partir du repérage de la dynamique temporelle affective, peut être considéré comme une matrice pour les quatre types d'analyses présentés plus haut. La matrice du tableau indique tout d'abord dans la première colonne :

- le « *Début de la séquence* » correspondant à l'« *Augmentation de l'intensité émotionnelle* »
- puis un « *Pic de sidération* » tel qu'il a pu être identifié selon les indicateurs retenus, correspondant à un « *Pic d'intensité émotionnelle* »
- enfin est indiquée la « *Fin de la séquence* » correspondant à la « *Diminution de l'intensité émotionnelle* »

Début de la séquence : augmentation de l'intensité émotionnelle	
Augmentation brusque des affects toniques	
Pic de sidération : pic d'intensité émotionnelle	
Activation des affects phasiques	
Fin de la séquence : diminution de l'intensité émotionnelle	
Désactivation progressive des affects phasiques	

Tableau 4 – Tableau de séquentialisation des interactions comme matrice de la dynamique temporo-affective

Le tableau est complété d'une colonne à droite qui spécifie le type de traitement dont fait l'objet les matériaux recueillis :

Début de la séquence : augmentation de l'intensité émotionnelle		Type de traitement des matériaux (l'un des 4 types)
Augmentation brusque des affects toniques		
Pic de sidération : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques		
Fin de la séquence : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques		

Tableau 5 – Tableau de séquentialisation des interactions avec indication du type de traitement des matériaux

Sont présentés ci-dessous l'ensemble des quatre types de traitement des matériaux qui sont réalisés :

- 1^{er} type de traitement des matériaux : identification des discontinuités (symbole //) observables au niveau de la verbalité (V), de la vocalité (v) et de la corporéité (C)
- 2^{ème} type de traitement des matériaux : mise en lien entre a) « discontinuités » comme émotions qui révèlent des objets propres au sujet et qui lui importent et b) « apprentissages possibles »
- 3^{ème} type de traitement des matériaux : identification des rôles endossés par « tuteur » et « stagiaire ». Il s'agit ici à partir du repérage de leurs configurations dyadiques possibles, de mettre en lien telle configuration avec tel apprentissage verbalisé et

reconnu comme effectif par le stagiaire lui-même (c'est le 4^{ème} type de traitement des matériaux qui suit)

- 4^{ème} type de traitement des matériaux : identification donc d'apprentissages verbalisés par le stagiaire lui-même à partir des moments d'apprentissage sus évoqués

À titre d'illustration, nous présentons plus bas, un exemple du 1^{er} type de traitement des matériaux dans le tableau de séquentialisation des interactions : « *Identification des discontinuités* ».

Le fléchage et la mise en gras de certains verbatim soulignent leur implication directe pour l'un des 4 types de traitement proposés.

Par confort de lecture, nous n'avons pas retranscrit ici l'ensemble du minutage des séquences d'interaction retenues. Nous avons réalisé ce travail ailleurs.

Cf. Annexe 5 : Exemple de transcription du minutage d'une séquence – Observation / entretien à distance n° 16.1 – TUT6 & STA6 « J'suis pas bien »
--

Nous sommes pourtant conscient que l'indication de durée pour certaines séquences d'interaction peut apparaître importante au regard de l'approche temporelle que nous avons choisie pour rendre compte des émotions situées.

Aussi, quand cela nous paraissait particulièrement significatif, nous avons mentionné cette indication de durée en commentaires (cf. convention de transcription).

Ci-dessous, l'exemple du 1^{er} traitement des matériaux visant à identifier les discontinuités (symbole //) selon les indicateurs retenus.

Cf. Annexe 6 : Exemple complet du 1^{er} type de traitement des matériaux – « Identification des discontinuités » – Séquence d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6
« J'suis pas bien »

Début de la séquence : augmentation de l'intensité émotionnelle		1 ^{er} traitement des matériaux Identification des discontinuités (//)
Augmentation brusque des affects toniques	01.- TUT6 : ((Tend dans la pince en direction de STA6 dont le regard reste fixé sur la tête de la défunte et n'aperçoit que dans un second temps la pince tendue par TUT6))	
Pic de sidération : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques	02.- STA6 : ((Prend la pince et reste figée dans cette position puis TUT6 lui montre de la main la défunte et cède sa place à STA6 qui la prend en conservant cette même attitude figée et un sourire légèrement crispé)) 03.- TUT6 : ((Cède sa place avec un geste d'invitation de la main droite)) 04.- STA6 : ((Prend la place de TUT6 bras droit toujours tendu en avant en maintenant la pince entre deux doigts)) 05.- STA6 : J'suis pas bien\ 06.- TUT6 : Je ne suis pas le seul à bosser non plus	<ul style="list-style-type: none"> • STA6 : // Corporéité • STA6 : // Verbalité + corporéité
Fin de la séquence : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques	07.- STA6 : ((Trois petits éclats de rires très contents. Commence à prendre du coton avec la pince)) 08.- TUT6 : Donc ouais ne pas prendre des trop gros paquets sinon ça va t'embêter 09.- STA6 : Comme ça ça ira/ 10.- TUT6 : Ouais\ 11.- STA6 : ((Commence à introduire le coton à l'aide de la pince dans la bouche de la défunte)) 12.- STA6 : Toutes mes excuses madame 13.- TUT6 : Maintiens maintiens la tête... ça te fera t'auras un point d'appui pour... n'hésite pas vraiment à aller chercher.. sans euh: sans bourriner bien sûr... si tu sens que tu ne peux pas aller plus loin et bien tu arrêtes là hein 14.- STA6 : ((Continue à introduire le coton pendant que le tuteur lui parle en faisant des gestes)) 15.- TUT6 : L'idée c'est de ne pas l'abîmer la dame 16.- TUT6 : ((Pose sa main droite sur la paupière de la défunte en cherchant à la fermer tandis que STA6 introduit à nouveau du coton)) 17.- TUT6 : Tu vas commencer à arriver XX 18.- STA6 : Hum\	<ul style="list-style-type: none"> • STA6 : // Verbalité + corporéité • STA6 : // Verbalité + corporéité • STA6 : // Corporéité • STA6 : // Verbalité • STA6 : // Corporéité

Tableau 6 – Séquentialisation des interactions : exemple du 1^{er} traitement des matériaux

6.3.2 - Tableau des différents types de configurations dyadiques d'étayage émotionnel

Le deuxième outil d'analyse proposé correspond au 3^{ème} type de traitement des matériaux présenté plus haut et visant à identifier les différents rôles pouvant être endossés par « tuteur » et « stagiaire ».

Globalement et tout d'abord, il s'agit d'identifier d'éventuelles configurations dyadiques distinctes autour des émotions qui surgissent. Ensuite nous opérons une mise en lien entre ces configurations dyadiques avec les modalités du processus d'apprentissage tel que nous l'avons défini.

Toujours à partir de la matrice décrite ci-dessus, est présenté ci-dessous l'exemple du 3^{ème} type de traitement des matériaux dans le tableau de séquentialisation des interactions : *« Identification des rôles endossés par tuteur et stagiaire ».*

Cf. Annexe 7 : Exemple complet du 3 ^{ème} type de traitement des matériaux – « Identification des rôles endossés par « tuteur" et "stagiaire" » – Séquence d'interaction n° 14 – TUT6 et STA6 – « Ça ne te choque pas – ça va encore »

Ci-dessous, l'exemple du 3^{ème} type de traitement des matériaux « *Identification des rôles endossés par tuteur et stagiaire* ».

Début de la séquence : augmentation de l'intensité émotionnelle		3 ^{ème} traitement des matériaux Identification des rôles endossés par « tuteur » et « stagiaire »
Augmentation brusque des affects toniques	<p>01.- STA6 : <u>Ok</u></p> <p>02.- TUT6 : Et ressortir par cette narine... à partir de là je repiquerai ici pour ressortir devant devant les dents là... et faire le nœud au milieu</p> <p>03.- TUT6 : Y'a une autre façon de faire qui consiste. à percer euh. sous les dents là. ressortir sous le menton. repercer pour sortir devant les dents</p> <p>04.- TUT6 : ((Geste kinémimique du parcours de l'aiguille dans la bouche))</p> <p>05.- TUT6 : Et ensuite on retrouve le même schéma</p> <p>06.- STA6 : Hum hum</p> <p>07.- TUT6 : Euh:: technique que j'aime pas trop parce que ça fait un petit trou</p> <p>08.- TUT6 : ((Geste déictique montrant avec son doigt le point sous le menton de la défunte))</p> <p>09.- STA6 : ((Geste déictique simultané montrant avec son doigt le même point sous son propre menton))</p> <p>10.- TUT6 : Et des fois</p> <p>11.- STA6 : Là ça fait un::</p> <p>12.- TUT6 : C'est un peu difficile à masquer des fois</p> <p>13.- STA6 : Ouais\</p> <p>14.- TUT6 : Euh:: le risque de ma façon de faire c'est que:: ça ça pète</p> <p>15.- TUT6 : ((Indique avec son doigt le frein de la mâchoire inférieure de la défunte))</p> <p>16.- TUT6 : Oui le frein pour XX</p> <p>17.- TUT6 : Ça. c'est le petit danger.. là j'avoue que je ne suis pas super rassuré par ce que je vois</p> <p>18.- TUT6 : ((Commence à percer le frein))</p> <p>19.- STA6 : Parce que c'est une dame âgée donc XX</p> <p>20.- TUT6 : Mais je le tente quand même</p> <p>21.- STA6 : Très fragile</p> <p>22.- TUT6 : Ah viens plutôt derrière moi</p> <p>23.- STA6 : ((Ce qu'elle fait dans un premier temps puis finalement revient face à face où elle semble mieux voir ce que fait TUT6, s'approche du visage de la défunte et pose sa main sur son menton))</p> <p>24.- TUT6 : ((Se place de l'autre côté de la défunte poursuit l'opération et STA6 se place également de l'autre côté afin de mieux voir les gestes du TUT6))</p> <p>25.- STA6 : Ce sera mieux voilà</p> <p>26.- TUT6 : En plus comme elle est bien</p> <p>27.- TUT6 : ((Introduit l'aiguille dans le frein))</p>	<ul style="list-style-type: none"> TUT6 : « Tuteur expérimenté », décrit à STA6 ce qu'il va entreprendre, les différentes autres possibilités techniques TUT6 : « Tuteur accompagnant », ni « chef » ni « expérimenté », il énonce des éléments personnels ici en partageant avec STA6 le pourquoi de son rapport difficile à la technique qu'il a pourtant choisie TUT6 : « Tuteur expérimenté », demande à STA6 de se positionner de telle façon qu'elle puisse observer ce qui va se passer, mais STA6 revient d'elle-même sur une position qu'elle juge meilleure
Pic de sidération : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des	28.- STA6 : Mmm:::	

affects phasiques	<p>29.- STA6 : ((S'immobilise en affichant une mimique de pénibilité))</p> <p>30.- TUT6 : C'est les petits craquements qui te font faire ça/</p> <p>31.- TUT6 : ((Lève l'aiguille après l'avoir passé dans le frein))</p> <p>32.- STA6 : Ah non non c'est.</p> <p>33.- TUT6 : Non/ ça ne te choque pas/</p> <p>34.- TUT6 : ((Passe en arrière de la tête de la défunte en lui écartant une de ses narines))</p> <p>35.- STA6 : Ça va encore\</p>	<p>TUT6 : « Tuteur expérimenté », demande à STA6 de se positionner de telle façon qu'elle puisse observer ce qui va se passer, mais STA6 revient d'elle-même sur une position qu'elle juge meilleure</p>
Fin de la séquence : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques	<p>36.- TUT6 : Parce que c'est pas forcément le truc le plus agréable à montrer pour une première fois\</p> <p>37.- TUT6 : ((Perce à l'intérieur de la narine de la défunte))</p> <p>38.- STA6 : C'est vrai qu'un petit craquement ça fait bizarre. hum (...)</p>	<p>• TUT6 : « Tuteur accompagnant », se centre à nouveau sur les ressentis éventuels de STA6</p>

Tableau 7 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 3^{ème} traitement des matériaux

6.3.3 - Tableau de mise en lien entre « apprentissages possibles » et « apprentissages effectifs reconnus » par le sujet

Le tableau de séquentialisation des interactions est mobilisé à nouveau ici dans l'objectif d'identifier les « apprentissages possibles » et les « apprentissages effectifs » tels qu'ils sont reconnus par le stagiaire lui-même selon notre hypothèse.

S'agissant des « apprentissages possibles », nous avons considéré au regard du cadre théorique mobilisé, qu'ils peuvent être mis en correspondance directe avec le moment où surgissent les émotions, c'est-à-dire les affects phasiques. Ces derniers font l'objet du 1^{er} type de traitement des matériaux vu plus haut et relèvent méthodologiquement de l'observation.

Cependant il nous a semblé pertinent de rechercher la validation du sujet sur cette mise en lien entre « surgissements émotionnels » et « apprentissages possibles » afin d'éviter des biais interprétatifs voire des contre-sens. C'est l'objet du 2^{ème} type de traitement des matériaux dont nous présentons un exemple plus bas.

S'agissant des « apprentissages effectifs » reconnus par le stagiaire, ils sont logiquement l'objet de verbalisations par lui-même. Ces verbalisations font l'objet, comme nous venons de le voir, du 2^{ème} type de traitement, mais également du 4^{ème} type et relèvent méthodologiquement d'un entretien. Nous avons effectué ce dernier « à distance » du temps de l'observation proposant donc au sujet de commenter les images filmées de son activité.

Dans le cadre de l'entretien à distance, nous avons sélectionné, parmi tous les verbatim du stagiaire, les thèmes que nous pouvons relier aux émotions surgissant au cours d'une tâche de travail (2^{ème} type de traitement « Discontinuités-émotions-apprentissages possibles »). Pour ce même stagiaire, nous avons ensuite sélectionné de la même façon les thèmes que nous pouvons relier à des formes de reconnaissance d'apprentissage aux yeux du sujet (4^{ème} type de traitement « Identification d'apprentissages verbalisés par le stagiaire lui-même »).

À titre d'exemple et toujours à partir de la matrice présentée plus haut, est présenté dans ce qui suit des exemples des 2^{ème} et 4^{ème} types de traitement des matériaux dans le tableau de séquentialisation des interactions.

Cf. Annexe 8 : Exemple complet du 2^{ème} type de traitement des matériaux –
« Discontinuités=> émotions (propres au sujet)=>apprentissages possibles » – Séquence
d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6 – « Ok ce sont des cercueils en fait »

Début de la séquence 1 : augmentation de l'intensité émotionnelle		2 ^{ème} traitement des matériaux Discontinuités => émotions (propres au sujet) => apprentissages possibles
Augmentation brusque des affects toniques	01.- TUT5 : Ça va/. tu veux voir ce qui se passe derrière hein/ 02.- STA5 : XX hum hum 03.- TUT5 : Donc là donc là ce sont des caisses qui nous servent quand les: fœtus sont laissés à l'hôpital 04.- TUT5 : ((Emprunte un couloir sur la droite dans lequel sont disposés en hauteur et contre le mur des caisses en bois, STA5 le suit)) 05.- STA5 : D'accord 06.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 07.- TUT5 : Quand les familles ne s'occupent pas des: enfants. beaucoup quoi. en fin de compte c'est l'hôpital qui s'en charge le plus souvent. ce ne sont que des mort-nés	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : C'est là ça fait bizarre de savoir qu'il y avait des pieds ou des mains... qu'on gardait... ça m'a étonnée et en même temps ça m'a fait bizarre de savoir qu'on gardait euh... dans des boîtes des mains des pieds des bras enfin bref...
Pic de sidération 1 : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques	08.- STA5 : Ok ce sont des cercueils en fait 09.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 10.- TUT5 : Voilà. Ce sont des mort-nés 11.- STA5 : Hum 12.- TUT5 : Dès qu'ils ont un acte de:: naissance et un acte de décès donc ils ont vécu. ce sont les familles qui ont obligation de s'occuper de:: de leur défunt c'est normal	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : Ben je me suis demandée si... enfin je n'ai jamais demandé d'ailleurs... mais je me suis demandée comment ils faisaient... ça arrive le bras arrive ils le mettent en caisse ou ça arrive déjà en caisse enfin je n'ai jamais posé la question... où est-ce qu'ils s'en occupent euh...
Fin de la séquence 1 : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques	13.- STA5 : Oui d'accord 14.- TUT5 : Quand ils sont::: prêts pour être partir on les met dans la pièce à -10/ XX on n'a pas le droit de les garder plus de 10 jours XX on les met à moins 10 là par contre 15.- TUT5 : (Pénètre dans la salle à moins 10 degrés, STA5 le suit) 16.- STA5 : Ouah/ ((est saisi par le froid)) 17.- TUT5 : Là ça fait froid. ils sont conservés pour être	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : Ça faisait bizarre qu'ils gardaient des mains des pieds pour moi je ne m'attendais pas déjà... déjà les bébés je sais qu'on les garde mais des pieds des mains enfin... ça me semblait... voilà et puis j'avais cette appréhension

	<p>justement. euh qu'on puisse les garder longtemps</p> <p>18.- STA5 : D'accord</p> <p>19.- TUT5 : En général tous les 15 jours trois semaines. il y a un passage. il ne reste pas plus longtemps en général. c'est minimum 10 jours et après on appelle les services de la ville pour qu'ils viennent chercher les corps</p>	<p>qui revenait c'est-à-dire que moi face à un pied à une main comme ça qui est séparée du corps comment je réagis même si... même si c'est mort quoi... y'a toujours ce truc... imaginez que vous vous promenez dans la rue et que vous voyez une main...</p>
Début de la séquence 2 : augmentation de l'intensité émotionnelle		
Augmentation brusque des affects toniques	<p>20.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas))</p> <p>21.- TUT5 : Et là dans ces grands cercueils là. c'est euh:: des pièces anatomiques.. des amputations</p>	
Pic de sidération 2 : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques	<p>22.- STA5 : D'accord</p> <p>23.- TUT5 : Des amputations donc euh:: c'est pareil c'est une traçabilité XX</p> <p>24.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas))</p> <p>25.- TUT5 : Et ici on a une pièce en plus qui: est assez rare à Paris. donc il y en a trois ou quatre à Paris c'est une pièce plombée.. c'est très lourd à ouvrir</p> <p>26.- STA5 : Ouais</p> <p>27.- TUT5 : C'est une pièce où il y a du plomb tout autour c'est pour les personnes au cas où il y aurait des personnes irradiées</p>	
Fin de la séquence 2 : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques	<p>28.- STA5 : Ah d'accord/</p> <p>29.- TUT5 : Qui seraient déposées dans cette salle.. et euh: on les laisserait pendant un mois ou voire plus pour que le les radiations s'enlèvent</p> <p>30.- STA5 : D'accord</p>	

Tableau 8 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 2^{ème} traitement des matériaux

L'exemple ci-dessous illustre le 4^{ème} type de traitement : « Identification d'apprentissages verbalisés par le stagiaire lui-même »

Cf. Annexe 9 : Exemple complet du 4^{ème} type de traitement des matériaux – « Des émotions aux apprentissages reconnus par le stagiaire lui-même » – Séquence d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6 – « Ok ce sont des cercueils en fait »

Début de la séquence 1 : augmentation de l'intensité émotionnelle		4 ^{ème} traitement des matériaux Identification d'apprentissages effectifs et reconnus par le stagiaire lui-même
Augmentation brusque des affects toniques	01.- TUT5 : Ça va/. tu veux voir ce qui se passe derrière hein/ 02.- STA5 : XX hum hum 03.- TUT5 : Donc là donc là ce sont des caisses qui nous servent quand les: fœtus sont laissés à l'hôpital 04.- TUT5 : ((Emprunte un couloir sur la droite dans lequel sont disposés en hauteur et contre le mur des caisses en bois, STA5 le suit)) 05.- STA5 : D'accord 06.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 07.- TUT5 : Quand les familles ne s'occupent pas des: enfants. beaucoup quoi. en fin de compte c'est l'hôpital qui s'en charge le plus souvent. ce ne sont que des mort-nés	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : Je découvre ce qu'il me montre j'essaie de comprendre ça sert à rien de rester... sinon on est tétanisée par la peur on fait rien... en tant qu'aide-soignante c'est toujours comme ça... dans mon métier même si on nous insulte... on bouge pas on fait rien on fait le sphinx... On s'occupe de la personne même si elle nous insulte... donc on met derrière... et même si on a peur on apprend dans le métier à faire ça... comme... quand quelqu'un vient de tomber là il est en train de faire une crise cardiaque eh ben comment on va réagir si on ne met pas derrière ces peurs on ne fait rien
Pic de sidération 1 : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques	08.- STA5 : Ok ce sont des cercueils en fait 09.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 10.- TUT5 : Voilà. Ce sont des mort-nés 11.- STA5 : Hum 12.- TUT5 : Dès qu'ils ont un acte de:: naissance et un acte de décès donc ils ont vécu. ce sont les familles qui ont obligation de s'occuper de:: de leur défunt c'est normal	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : Et elle meurt donc et donc du coup euh... on doit mettre derrière ses appréhensions et puis foncer savoir ce qu'on doit faire etc. réagir toujours dans... sans précipitation en réfléchissant donc ça fait partie du métier... c'est mon métier et puis c'est ma façon de faire aussi peut-être...
Fin de la séquence 1 : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects	13.- STA5 : Oui d'accord 14.- TUT5 : Quand ils sont:: prêts pour être partir on les met dans la pièce à -10/ XX on n'a pas le droit de	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : Oui de réagir après... de mettre derrière et après d'analyser après et puis pour l'instant... on vit le le... le présent... c'est

phasiques	les garder plus de 10 jours XX on les met à moins 10 là par contre 15.- TUT5 : (Pénètre dans la salle à moins 10 degrés, STA5 le suit) 16.- STA5 : Ouah/ ((est saisi par le froid)) 17.- TUT5 : Là ça fait froid. ils sont conservés pour être justement. euh qu'on puisse les garder longtemps 18.- STA5 : D'accord 19.- TUT5 : En général tous les 15 jours trois semaines. il y a un passage. il ne reste pas pu longtemps en général. c'est minimum 10 jours et après on appelle les services de la ville pour qu'ils viennent chercher les corps	<p>psychologique... y'a des gens qui réagissent tout de suite y'a des gens qui réagissent après...</p> <p>psychologique... il paraît qu'il y a deux façons d'agir d'après ce que j'ai compris... moi j'ai constaté que je réagissais souvent après... un choc je réagis après... sauf... quand je suis en danger et là je réagis avant...</p>
Début de la séquence 2 : augmentation de l'intensité émotionnelle		
Augmentation brusque des affects toniques	20.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 21.- TUT5 : Et là dans ces grands cercueils là. c'est euh:: des pièces anatomiques.. des amputations	
Pic de sidération 2 : pic d'intensité émotionnelle		
Activation des affects phasiques	22.- STA5 : D'accord 23.- TUT5 : Des amputations donc euh:: c'est pareil c'est une traçabilité XX 24.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas)) 25.- TUT5 : Et ici on a une pièce en plus qui: est assez rare à Paris. donc il y en a trois ou quatre à Paris c'est une pièce plombée.. c'est très lourd à ouvrir 26.- STA5 : Ouais 27.- TUT5 : C'est une pièce où il y a du plomb tout autour c'est pour les personnes au cas où il y aurait des personnes irradiées	<ul style="list-style-type: none"> STA5 [EAD] : C'est-à-dire que... mon appréhension elle est partie vers 10h 10h30 [STA5 est à la chambre mortuaire depuis 7h] ... je sais que vers 10h j'ai commencé à me dire tiens j'ai moins peur de voir un... un corps j'ai moins peur d'être euh... toute seule avec... j'ai commencé à m'habituer entre parenthèses et... non après ça été... quand je suis rentrée chez moi tout ça ça été
Fin de la séquence 2 : diminution de l'intensité émotionnelle		
Désactivation progressive des affects phasiques	28.- STA5 : Ah d'accord/ 29.- TUT5 : Qui seraient déposées dans cette salle.. et euh: on les laisserait pendant un mois ou voire plus pour que le les radiations s'enlèvent 30.- STA5 : D'accord	

Tableau 9 – Configurations dyadiques tutorales : exemple du 4^{ème} traitement des matériaux

Afin de rendre compte de la démarche méthodologique que nous avons suivie, il nous a semblé nécessaire de distinguer les 2^{ème} et 4^{ème} types de traitement des matériaux. Les premiers renvoyant aux apprentissages possibles identifiés au cours de l'observation et révélés par les surgissements émotionnels (« Discontinuités-émotions-apprentissages possibles »). Les deuxièmes renvoyant aux apprentissages effectifs tels qu'ils sont reconnus et verbalisés par le stagiaire au cours de l'entretien à distance (« Identification d'apprentissages verbalisés par le stagiaire lui-même »).

Dans le chapitre qui suit portant sur la présentation des résultats de la recherche, nous associerons ces deux types de traitement des matériaux portant sur le même objet, « les apprentissages », mais abordés sous deux angles différents et complémentaires, le possible et l'effectif. Nous en livrons ainsi une présentation unifiée et plus commode en termes de lecture.

En résumé de ce chapitre, nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle, les émotions révèlent un moment d'apprentissage signifiant pour le sujet. À cette occasion et dans ce moment d'apprentissage, est (sont) associé (s) des objets d'apprentissage possibles qui y sont situés. Ces objets d'apprentissages possibles seraient donc révélés par les émotions, ce pour quoi elles surgissent à ce moment-là. Ce par rapport à quoi le sujet est frappé dans ses attentes. Ce à quoi il s'attendait et qui n'advient pas dans la situation en cours, constituerait un moment d'apprentissage possible autour d'objets de même nature, situés à la fois dans la situation de travail et dans la situation tutorale. Enfin, nous considérons les apprentissages que nous avons identifiés par les émotions, comme effectifs, dès lors qu'ils font l'objet d'une reconnaissance par le sujet lui-même.

QUATRIÈME PARTIE :
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE,
PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION

**CHAPITRE 7 – ÉMOTIONS,
INTERACTION TUTORALE ET
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE :
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE
L'ANALYSE**

7.1 - Présentation par dyades tutorales

Cette partie consacrée à l'analyse des résultats, consiste à rendre compte des données par rapport à l'objet de recherche tel que nous l'avons reformulé et portant sur la fonction des émotions dans l'apprentissage en situation tutorale en milieu de travail.

Nous choisissons de présenter les résultats de l'analyse en deux temps. D'abord l'analyse des résultats par dyades tutorales observées et retenues pour leur caractère emblématique (cinq dyades et 9 séquences), et selon les outils présentés dans le chapitre précédent (les quatre types de traitements des matériaux). Ensuite et de façon synthétique, nous proposons de présenter les résultats selon une approche transversale par thématiques (cf. 7.2).

Cf. Annexe 10 : Présentation des intitulés des 9 séquences d'interaction pour les 5 dyades tutorales retenues
--

Comme souligné au chapitre 6 (6.4.2), une même séquence est mobilisée à quatre reprises afin de produire quatre types d'analyse fortement intriquées entre elles.

Nous avons traité l'ensemble des neuf séquences retenues avec les quatre types d'analyse, soit au total trente-six résultats.

Afin de faciliter la lecture, nous prenons l'option, dans ce qui suit et pour chacune des cinq dyades tutorales retenues, de procéder à une présentation synthétique des résultats. Nous donnons à voir en revanche des extraits de ces séquences dans le but d'illustrer nos analyses.

Le lecteur intéressé par l'ensemble des traitements des matériaux que nous avons réalisés, *in extenso*, peut les trouver dans la partie consacrée aux Annexes.

Ci-dessous les intitulés des neuf séquences traitées intégralement avec numérotage d'annexe.

Cf. Annexe 11 : Traitement Dyade 1 « Alors moi mon histoire »
Cf. Annexe 12 : Traitement Dyade 2.1 « Jeune homme suicidé »
Cf. Annexe 13 : Traitement Dyade 2.2 « Je sais je ne lui fais plus mal »
Cf. Annexe 14 : Traitement Dyade 3.1 « C'est un peu barbare »
Cf. Annexe 15 : Traitement Dyade 3.2 « Donc je te laisse faire le bonnet »
Cf. Annexe 16 : Traitement Dyade 5.1 « Heureusement qu'elle n'est pas vivante »
Cf. Annexe 17 : Traitement Dyade 5.2 « Oh mon dieu »
Cf. Annexe 18 : Traitement Dyade 6.1 « Je quitterai la salle c'est tout »
Cf. Annexe 19 : Traitement Dyade 6.2 « C'est horrible ce que je vais dire »

La présentation synthétique s'ordonne de la manière suivante. Pour chaque dyade, les résultats sont regroupés autour de trois principaux types de rapports et qui synthétisent, en les articulant, les quatre types de traitement.

- Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles. Ce 1^{er} type de rapport correspond au 1^{er} type de traitement des matériaux : identification des discontinuités (symbole //) observables au niveau de la verbalité (V), de la vocalité (v) et de la corporéité (C). *L'objectif est de pouvoir identifier les émotions situées, dans leur caractère occurrence, à l'aide des indicateurs (rupture impliquant des discontinuités multimodales comportementales) au sein de séquences d'interaction tutorale. Puis, d'identifier quelle est la situation ou la tâche qui est associée aux manifestations émotionnelles et qui ne surgissent donc pas de façon anodine à ce moment-là.* Dans cette partie, nous ne ferons que signaler cette situation ou cette tâche de travail pour la mettre en lien avec les émotions. Le développement de cet aspect est réalisé dans la partie traitant des *rapports d'association entre apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet.*

- Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires. Ce 2^{ème} type de rapport correspond au 3^{ème} type traitement des matériaux : identification des rôles endossés par « tuteur » et « stagiaire » autour du repérage des émotions telles que nous avons pu le réaliser dans la partie précédente traitant des rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles. *L'objectif de pouvoir repérer leurs configurations dyadiques possibles à partir d'indicateurs que nous avons proposés (modalités de centration du tuteur sur la tâche de travail, centration sur le stagiaire, et la prise en compte des différentes « temporalités » correspondant à ces différentes « centrations »)*
- Rapports d'association entre apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet. Ce 3^{ème} type de rapport correspond, d'une part, au 2^{ème} type traitement des matériaux mettant en lien les discontinuités multimodales comportementales comme émotions révélant des apprentissages possibles pour le sujet. Et d'autre part, au 4^{ème} type traitement des matériaux : identification d'apprentissages effectifs et reconnus par le stagiaire lui-même. *L'objectif est de pouvoir mettre en lien :*
 - *la situation ou la tâche de travail, associée aux manifestations émotionnelles, dont nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent révéler des apprentissages possibles signifiants pour le stagiaire*
 - *avec ce que le stagiaire se reconnaît pour lui-même comme apprentissage effectif, lors d'un entretien à distance*

Pour rappel, nous repérons quand cela est possible, les différentes phases de la variation de l'intensité émotionnelle : la rythmie (affects toniques) ; la dysrythmie (augmentation brusque des affects toniques) ; l'arythmie (activation des affects phasiques) ; la rythmie2 (diminution progressive des affects phasiques et retour aux affects toniques). Nous illustrons chacune de ces phases avec des verbatim.

Les verbatim des interactants sont transcrits dans un type de police différent et en gras (**Arial Narrow**) que celui du texte de cette étude (Times New Roman).

7.1.1 - Dyade tutorale 1. « Alors moi mon histoire »

Cf. Annexe 11 : Dyade 1 « Alors moi mon histoire »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les interactants se trouvent dans l'entrée de la chambre mortuaire. STA1 arrive pour effectuer son stage pratique avec TUT1 qui l'attendait. Pour rappel, STA1 vient tout juste, et par choix, de se réorienter professionnellement, elle quitte un service d'hématologie pour une chambre mortuaire dont elle est maintenant la responsable depuis quelques jours. Aujourd'hui, c'est son premier jour de stage pratique dans cette chambre mortuaire qui a pour caractéristique d'être pédiatrique.

Thème. Interactions entre TUT1 et STA1 autour d'un épisode de vie privée relatée par cette dernière – la mort de son propre enfant – au décours de la présentation des locaux de la chambre mortuaire effectuée par TUT1, et plus précisément au moment où elles s'apprêtent à pénétrer toutes deux dans la salle basse température où se trouvent des défunts ; parmi eux, une jeune fille qu'il faut préparer en vue de sa présentation à ses proches, et un bébé âgé de 5 mois.

Au moment où débute la séquence, TUT1 vient d'accueillir STA1 et lui signifie qu'elle a un planning de travail chargé aujourd'hui : « euh::: aujourd'hui, il n'y a pas vraiment d'organisation particulière sinon que j'ai du travail j'ai la grande-là à préparer j'ai 2 restaurations de fœtus à faire tu vois donc euh :: (...). je dois dire personne malheureusement ne pourra le faire à ma place tu vois ce que je veux dire... j'aimerais bien mais:: (...). non mais je ne vous demande pas de le faire\...ce que je veux dire c'est que :: je ne vais pas pouvoir passer la journée à discuter (...) ».

01.- TUT1 : J'aime pas trop faire attendre la famille
02.- STA1 : Nous on a eu un problème d'ascenseur
03.- ((TUT1 et STA1 sont devant la porte de la chambre basse température))
04.- TUT1 : Donc il y a. il y a un petit de. de 5 mois
05.- STA1 : D'accord\
06.- TUT1 : Euh:: oui c'est que je disais tout à l'heure euh:: est-ce que ça va aller/
07.- STA1 : Oui oui\
08.- TUT1 : Je veux dire pour toi/
09.- STA1 : Non non ah non pour moi\
10.- TUT1 : Juste une question non mais je. juste une question que j'avais
11.- STA1 : Ouais
12.- TUT1 : Est-ce que toi tu as fait des obsèques à l'époque de:: [STA1 a travaillé dans un service d'hémo-pédiatrie]
13.- STA1 : Oui oui
14.- TUT1 : D'accord euh::
15.- STA1 : J'ai fait des obsèques avec déclaration. prénom\
16.- TUT1 : ((TUT1, la main sur la poignée de la porte de la chambre basse température, s'apprête à l'ouvrir))
17.- TUT1 : Puisque. parce que parce qu'il [le petit de 5 mois évoqué *supra* par TUT1] n'a pas respiré
18.- STA1 : Moi moi alors moi. moi mon histoire est. je ne vais pas tout te raconter mais juste te la dire en deux mots
19.- STA1 : ((Sourires <gênés> de STA1))
20.- STA1 : J'ai été. c'était le 24 janvier (...)
21.- TUT1 : ((À ce moment-là TUT1 retire sa main de la poignée de la porte))
22.- STA1 : Donc la veille j'ai. je vais à ma visite habituelle la gynéco voit que bébé va bien super bébé 4 kilos et quelques tout bien on était à 3 jours de l'accouchement. je rentre chez moi le soir et puis je ne me sentais pas bien un petit malaise dans la nuit (...) je ne me sens pas bien le bébé va naître il faut qu'on parte et puis c'est marrant je ne me sens pas bien je vais MOURir. il me dit « t'es complètement folle » le sentiment de la MORT en moi
23.- TUT1 : C'est fou/
24.- STA1 : Ça je l'ai répété
25.- TUT1 : C'est incroyable/
26.- STA1 : C'est incroyable/
27.- TUT1 : Ah oui/
28.- STA1 : J'ai dit je veux voir ma fille mes parents habitent à 5 pavillons ma fille était chez mes parents parce que j'allais accoucher mais je ne savais pas quand (...)
38.- STA1 : En sachant que mon enfant était mort en moi juste
39.- TUT1STA1 : D'accord
(...)
47.- TUT1 : D'accord. donc on connaît la cause quand même
48.- STA1 : Un bébé de 4,350 kilos
49.- TUT1 : Ouais
50.- STA1 : T'imagines
51.- TUT1 : Ouais
(...)
58.- STA1 : voilà
(...)
74.- TUT1 : Donc le petit Séraphin là... euh bébé de 5 mois est sur le côté ((dans la chambre basse température)) euh::: comment. tu sais sur les cousins/

Dyade tutorale 1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

En ligne 2 nous repérons la rythmie comportementale de STA1 : elle parle sans intonation particulière, ce qui est représentatif de ses verbalisations immédiatement antérieures : « **Nous on a eu un problème d'ascenseur** ».

En ligne 4, nous repérons une verbalisation possiblement déclenchante de TUT1 (« Donc il y a. il y a un petit de.de 5 mois ») de la dysrythmie comportementale de STA1 qui suit. Cette dysrythmie révèle *un apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous appelons « voir un bébé mort ».

En lignes 5, 7 et 9, cette dysrythmie se traduit par des discontinuités qui portent à la fois sur la verbalité (mots courts à la place de phrases), sur la vocalité (avec 3 intonations descendantes) et avec un chevauchement de mots qui peut signifier une certaine anxiété : « **D'accord** » ; « **Oui ouï** » ; « **Non non ah non pour moi** »

L'arythmie comportementale correspond à un pic d'intensité émotionnelle identifié en ligne 15 où STA1 précise finalement qu'elle s'est certes occupée de bébés morts quand elle était dans un service de soins pédiatriques, mais uniquement sur le plan administratif (avec intonation descendante qui progressivement devient voix chuchotée) : « **J'ai fait des obsèques avec déclaration. Prénom** ». En ligne 18, STA1 semble sortir de cette arythmie : les discontinuités qui l'attestent se trouvent d'une part dans l'énonciation d'une longue phrase qui chevauche partiellement celle de TUT1 (ligne 17), et d'autre part dans le changement de ses mimiques en ligne 19 : « **Puisque. parce que parce qu'il** [le petit de 5 mois évoqué *supra* par TUT1] **n'a pas respiré** » ; « **Moi moi alors moi. moi mon histoire est. je ne vais pas tout te raconter mais juste te la dire en deux mots** » ; « ((Sourires <gênés> de STA1)) ».

La diminution de l'intensité émotionnelle marque le retour à une rythmie que nous avons appelé rythmie2. Elle est repérée au niveau verbal en lignes 22 et 28 : les phrases sont plus longues, non hachées, seulement marquées par endroit par l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe : « **Donc la veille j'ai. je vais à ma visite habituelle la gynéco voit que bébé va bien super bébé 4**

kilos et quelques (...) le sentiment de la MORT en moi » ; « J'ai dit je veux voir ma fille mes parents habitent à 5 pavillons ma fille était chez mes parents parce que j'allais accoucher mais je ne savais pas ». Par ailleurs, les phrases forment à nouveau un échange avec TUT1 (lignes 48, 49 et 50) : « STA1 : Un bébé de 4,350 kilos » ; TUT1 : Quais ; STA1 : « T' imagine ».

Dyade tutorale 1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT1 endosse le rôle de « tuteur chef » en ligne 1 en indiquant à STA1 la priorité qu'elle accorde aux tâches de travail (cf. plus haut les verbalisations de TUT1 en « *Au moment où débute la séquence* »), qui en convient et endosse par là même le rôle de « subordonné » (« **J'aime pas trop faire attendre la famille** »). TUT1 se centre donc plutôt sur la tâche à réaliser et qui est explicitement priorisée par rapport à la formation.

En ligne 4, TUT1 endosse le rôle de « tuteur expérimenté » en informant STA1 de la présence non prévue d'un bébé (« **Donc il y a. il y a un petit de. de 5 mois** »). STA1 se retrouve dans un rôle de « novice », et ne dit rien. Ici TUT1 se centre plutôt sur la tâche à réaliser mais pour l'expliquer à STA1 et lui montre le local.

En lignes 6, 8 et 12 (« **Euh:: oui c'est que je disais tout à l'heure euh:: est-ce que ça va aller/** » ; « **Je veux dire pour toi/** » ; « **Est-ce que toi tu as fait des obsèques à l'époque de:::** »), TUT1 endosse clairement nous semble-t-il un rôle de « tuteur accompagnant » en s'informant directement auprès de STA1 et à propos d'elle-même, compte tenu de la présence du bébé mort dans la pièce d'à côté : « **est-ce que ça va aller/** ».

Il est à noter que les lignes 6, 8 et 12 sont toutes marquées par des intonations ascendantes pouvant indiquer un ton d'ouverture et de prise en compte du vécu de STA1 à ce moment-là. Au cours de la séquence du pic d'intensité émotionnelle repéré dans le comportement de STA1, TUT1 continue à se centrer plutôt sur STA1 de façon manifeste.

En effet et en lignes 16, 17 et 21 (« ((TUT1, la main sur la poignée de la porte de la chambre basse température, s'apprête à l'ouvrir)) » ; « Puisque. Parce que parce qu'il n'a pas respiré » ; « ((À ce moment-là TUT1 retire sa main de la poignée de la porte)) »), TUT1 n'endosse plus comme au tout début les rôles de « chef » ou « expérimenté » en adoptant le tempo de STA1 qui, en validant le nouveau positionnement de TUT1 endosse un rôle de « stagiaire apprenant » illustré, en l'occurrence, par la verbalisation de sa propre histoire de maman ayant perdu son bébé.

Au cours de la séquence de diminution de l'intensité émotionnelle, STA1 est toujours dans un rôle de « stagiaire apprenant ». Elle poursuit l'énonciation de son histoire personnelle (ligne 22), « **Donc la veille j'ai. je vais à ma visite habituelle la gynéco voit que bébé va bien super bébé (...)** », dans un échange de type empathique avec TUT1 qui continue d'endosser un rôle de « tuteur accompagnant » marqué notamment par des exclamations et des étonnements qui viennent en résonance avec les verbalisations de STA1.

Enfin, en ligne 74 (« **Donc le petit Séraphin là... euh bébé de 5 mois est sur le côté ((dans la chambre basse température)) euh::: comment. tu sais sur les cousins/** »), TUT1 endosse plutôt nous semble-t-il un rôle de « tuteur expérimenté » en orientant à nouveau STA1 vers le local où se trouve le bébé mort et dans lequel elles doivent pénétrer toutes les deux. TUT1 se centre donc moins sur STA1 comme auparavant et davantage sur la tâche à accomplir.

Dyade tutorale 1 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par la stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA1 : « *voir un bébé mort* ».
- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA1 : « *conception du soin mortuaire auprès de bébés* ».

À titre d'illustration, voici quelques extraits issus de l'entretien à distance permettant d'illustrer ce que la stagiaire se reconnaît comme apprentissage touchant à la thématique de la *conception du soin mortuaire auprès de bébés*.

« Je ne m'attendais pas à tant d'amour à tant de respect » ; « Ce que j'ai découvert aujourd'hui par rapport à ma connaissance des fœtus parce que quand j'étais en pédiatrie je n'avais que le côté du soin... j'ai assisté à des levées de corps mais ce n'est pas tout c'est autre chose encore... non je ne m'attendais pas à... » ; « C'est peut-être lié aussi à mon expérience professionnelle d'un service de pédiatrie d'hémato » ; « Or cette force cette intensité on va dire je ne pensais pas la découvrir autant à ce niveau-là » ; « Se servir de ses expériences professionnelles anciennes, de son vécu professionnel des rencontres que l'on a faites... ça va me permettre de réfléchir à tout ça voilà ça c'est mon objectif en tant que future professionnelle ».

Éléments de synthèse autour de la dyade tutorale 1, Nadia (TUT) et Blandine (STA)

La présentation qui suit cherche à montrer quelques traits généraux regroupés et spécifiques à la dyade. Cette illustration n'a aucun caractère d'objectivité, car elle croise des données issues de contextes différents. Néanmoins, des régularités sont observées.

La dyade tutorale 1 présente quelques spécificités que nous présentons à travers ce tableau synthétique. Tout d'abord, les indicateurs d'émotions chez la stagiaire sont principalement de type verbalité et vocalité. L'indicateur « corporéité » est surtout repéré lors du pic de sidération. Nous repérons également une alternance de rôles endossés par le tuteur au décours de la variation de l'intensité émotionnelle, avec, au moment du pic, le seul rôle d'« accompagnant » indiquant la centration du tuteur sur « la temporalité » de la stagiaire l'emportant sur celle du « travail ».

	Augmentation brusque des affects toniques (dysrythmie comportementale)	Activation des affects phasiques ou pic de sidération (arythmie comportementale)	Désactivation progressive des affects phasiques (rythmie2 comportementale)
STA1. Type d'indicateurs repérés pour les émotions	Verbalité Vocalité	Corporéité Verbalité	Verbalité (x2) Vocalité
TUT1. Type de rôles endossés repérés (à partir des indicateurs de modalités de centration sur le travail ou sur la personne du stagiaire)	TUT expérimenté TUT chef TUT accompagnant	TUT accompagnant	TUT expérimenté TUT accompagnant
STA1. Apprentissages possibles (révéls par les émotions) / reconnus par la stagiaire	« Voir un bébé mort » / « Conception du soin mortuaire »		

7.1.2 - Dyade tutorale 2. « Katia ? Oui hum » ; « Je sais je ne lui fais pas mal »

Cf. Annexe 12 : Dyade 2.1 « Jeune homme suicidé »

Le traitement complet des matériaux

7.1.2.1 « (Jeune homme suicidé) ; Katia ? Oui hum »

Situation. Les interactants se trouvent dans la salle de préparation des personnes décédées en vue de leurs présentations à leurs proches. Pour rappel, STA2 n'a pas de formation ni de connaissances particulières relatives au domaine soignant. Aujourd'hui, la préparation de patients décédés constitue une activité inédite pour elle. La séquence retenue se déroule dans une pièce unique appelée salle de préparation dans laquelle se trouvent, outre les deux interactants principaux, d'autres personnes :

AUT1 : agent de la chambre mortuaire

AUT2 : autre agent de la chambre mortuaire

AUT3 : agent(s) de police

Thème. Interactions entre TUT2 et STA2 autour d'un épisode imprévu : l'arrivée de policiers chargés de réaliser une enquête externe du corps d'un jeune homme qui s'est suicidé dans l'hôpital dans lequel se situe la chambre mortuaire. STA2 adopte des attitudes et des comportements de type, nous semble-t-il, ambivalents. En effet, manifestement « déstabilisée » par cet événement, le comportement de STA2 oscille entre se maintenir dans la situation et la fuir.

Au moment où débute la séquence, STA2 se trouve derrière AUT1 et le regarde faire la manœuvre [sortir un défunt du casier réfrigéré]. Derrière TUT2 et AUT1 s'entendent des échanges verbaux entre AUT2 et AUT3, ces derniers venant réaliser un examen externe du corps d'un jeune homme qui s'est défenestré la veille dans l'hôpital.

01.- STA2 : ((Ne regarde plus et ne suit plus les mouvements de AUT1 quand il se déplace STA2 est immobile les bras le long du corps))
 02.- STA2 : ((Son regard se fixe sur le tableau de suivi de l'activité accroché sur le mur à droite et ce faisant STA2 tourne le dos à toutes les personnes se trouvant dans la salle de préparation))
 03.- STA2 : ((Fait un pas en direction de AUT1 et son regard se porte à nouveau vers AUT1))
 04.- STA2 : ((Tourne la tête vers sa droite puis l'ensemble du corps et se dirige vers l'une des sorties de la salle de préparation))
 ((STA2 sort de ce fait du champ de la caméra et ne réapparaîtra que lorsque TUT2 l'appellera constatant son absence qui va durer 1mn environ))
 (...)
 09.- TUT2 : ((TUT2 et AUT1 mettent sur le chariot le patient décédé 2))
 10.- TUT2 : ((Cherche du regard à 2 reprises et sans la trouver STA2))
 11.- AUT1 : ((AUT1 fait glisser le plateau du casier sur le chariot))
 12.- TUT2 : Katia/. regarde
 13.- TUT2 : Dans la manipulation dans la mesure du possible
 14.- STA2 : ((Répondant à l'appel de TUT2 STA2 fait à nouveau son apparition [1mn plus tard donc] dans le champ de la caméra))
 15.- TUT2 : Dans la mesure du possible j'entends euh: surtout par rapport à un souci d'ergonomie et de sécurité

Dyade tutorale 2.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Nous repérons la rythmie comportementale chez STA2 dans le texte de présentation de la situation : **elle se positionne près d'un agent de chambre mortuaire pour le regarder réaliser une tâche de travail**.

Toujours dans ce texte de présentation, nous repérons une perception possiblement déclenchante de STA2 de sa dysrythmie comportementale qui suit (« (...) *échanges verbaux entre AUT2 [policier 1] et AUT3 [policier 2], (...) jeune homme qui s'est défenestré la veille dans l'hôpital* »). Cette dysrythmie révèle un *apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous avons intitulé : « faire face à un mort qui bouleverse ».

En lignes 1 et 2, cette dysrythmie se traduit par des discontinuités qui portent essentiellement sur la corporéité (**Cesse de regarder l'agent de chambre mortuaire, ne le suit plus corporellement, lui tourne le dos, adopte l'immobilité posturale avec les bras le long du corps, son regard s'est fixé**).

L'arythmie comportementale correspond à un pic d'intensité émotionnelle identifié en ligne 4 où STA2 tourne la tête vers l'une des issues de la salle de préparation avant de s'y diriger quittant ainsi, à l'insu de TUT2, les lieux, ne pouvant s'y maintenir davantage : « **((Tourne la tête vers sa droite puis l'ensemble du corps et se dirige vers l'une des sorties de la salle de préparation))** ». À partir de la ligne 14, STA2 réapparaît dans la salle de préparation : « **((Répondant à l'appel de TUT2 STA2 fait à nouveau son apparition [1mn plus tard donc] dans le champ de la caméra))** ». STA2 répond ainsi à l'appel de TUT2 (ligne 12) qui vient de s'apercevoir de son absence : « **Katia/. regarde** ».

De retour dans cet espace, le retour à une rythmie peut être identifié. Cette rythmie² est donc repérée par le retour de STA2 auprès de TUT2 et par le regard qu'elle lui porte à nouveau.

Dyade tutorale 2.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, comme au cours de celle du pic d'intensité émotionnelle repéré dans le comportement de STA2, TUT2 endosse un rôle principalement de « tuteur chef ». **TUT2 accomplit en effet différentes tâches sans y inclure STA2 d'une manière ou d'une autre, sans même la regarder**. Il la cherche du regard et l'appelle promptement constatant son absence (ligne 12) continuant à endosser un rôle de « tuteur chef ». STA2 obéit à l'appel à son appel en revenant vers TUT2 (ligne 14) validant ainsi son rôle de « subordonné ».

Enfin, en lignes 13 et 15, TUT2 semble endosser un rôle de « tuteur expérimenté » en montrant et en prodiguant des conseils à STA2 : « **dans la manipulation dans la mesure du possible (...) dans la mesure du possible j'entends euh: surtout par rapport à un souci d'ergonomie et de sécurité** ».

Dyade tutorale 2.1 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par la stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA2 : *« faire face à un mort qui bouleverse »*. Quelques extraits issus de l'entretien à distance permettent d'illustrer ce point.

« Si je n'avais pas été prévenue... parlé... je me serais intéressée tout de suite, j'y aurai été, mais là du fait... c'est comme si je connaissais déjà la personne entre guillemets hein » ; « J'appréhendais » ; « J'ai pas voulu le voir, la façon... oui parce qu'on me l'a décrit c'était..., et après j'ai... non ça m'a... et puis j'ai eu cette sensation dans le ventre... il faut se... comment dire... se préparer psychologiquement (...) c'était d'un coup (..) j'ai pas eu le temps de me préparer... j'aurais pu... mais je n'ai pas eu le temps de me préparer c'est arrivé tout de suite... j'aurais pu me prendre 2 minutes mais d'un coup ça m'a engourdie (...) les jambes en coton (...) peur de tomber, c'est marrant hein ? alors que je sais que je suis résistante mais il faut... me préparer... un petit temps d'adaptation ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA2 : *« le contrôle de ses émotions, avec ses difficultés et ses ambivalences, et contrôle de soi-même plus globalement »*. Quelques exemples.

« Je fais un travail sur moi... il faut éviter au maximum de laisser transparaître quoique ce soit » ; « Je pense que si un jour il doit y avoir une personne, une de mes connaissances [elle nous dira à un autre moment, hors enregistrement, qu'elle pensait en fait à son père : « Je pourrai lui dire que je saurai m'occuper de lui plus tard]/... je ne m'en occuperai pas, pour me protéger... parce qu'il faut penser aussi à se protéger ».

7.1.2.2 « Je sais je ne lui fais plus mal »

Cf. Annexe 13 : Dyade 2.2 « Je sais je ne lui fais plus mal »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les mêmes interactants que ci-dessus se trouvent toujours dans la salle de préparation des personnes décédées en vue de leurs présentations à leurs proches. La séquence retenue cible l'apprentissage des gestes d'habillage d'un patient décédé, gestes effectués par STA2, et qui est accompagnée par TUT2.

Thème. Interactions entre TUT2 et STA2 autour de l'habillage d'un patient décédé conjointement réalisé par TUT2 et STA2. Or, certains des gestes nécessaires à cet habillage mobilisant certaines parties du corps du défunt, font hésiter STA2.

Au moment où débute la séquence, TUT2 indique et montre au fur et à mesure à STA2 les différentes étapes à réaliser pour habiller le patient défunt, un échange s'installe fait de diverses consignes et de validations données.

01.- TUT2 : Petits mouvements d'assouplissement parce qu'il est un petit peu en rigidité cadavérique encore
02.- STA2 : ((Oui de la tête))
03.- TUT2 : ((Enfile sa main dans la manche de la chemise et attrape la main du patient puis effectue des mouvements d'assouplissement))
04.- TUT2 : Voilà et... te placer derrière pour éviter de faire la bascule de façon. tu vois
05.- TUT2 : ((Se place derrière le défunt et fait glisser la manche de la chemise le long du bras du défunt puis revient sur le côté du défunt))
06.- TUT2 : Vraiment. à. ne. pas. forcer... d'accord/
07.- STA2 : ((Oui de la tête))
08.- TUT2 : Bon.. eh bien tu vas le faire sur ton côté... je te laisse donner un petit peu de mou... alors METS déjà ta main/ dedans/ [la manche de la chemise]
09.- STA2 : XX
10.- STA2 : ((Commence à mobiliser le bras droit du défunt))
11.- STA2 : Ah mais je voulais faire euh [imprimer des mouvements d'assouplissement au bras du défunt]
12.- TUT2 : Oh OUI/ non non très bien/ tu as raison/ tu as ENTIEREMENT raison
13.- TUT2 : N'aies pas peur de plier/ XX
14.- TUT2 : N'aies pas peur... XX voilà
15.- TUT2 : ((Accompagne de ses propres gestes ceux de STA2 en l'aidant à forcer un peu))
16.- TUT2 : N'aies pas peur.. tu ne lui feras pas
17.- STA2 : ((Assouplit le bras du défunt))
18.- STA2 : Je sais je ne lui fais plus mal
((sourires gênés))

19.- TUT2 : Non mais c'est normal... mais là bon hein c'est bon ça va aller... parce que parfois il peut y avoir des métastases osseuses qu'on ne sait pas c'est pour ça que XX précaution. mais quand tu sens que ça

20.- TUT2 : ((Accompagne son discours de gestes illustratifs))

21.- STA2 : Ça coince/

22.- TUT2 : Ça coince que c'est pas lié à des... effectivement avec l'expérience tu sens que... ça n'a rien à voir avec la rigidité cadavérique que c'est plus un problème articulaire pour une raison x ou y XX

23.- STA2 : Ok

24.- TUT2 : Voilà. tu mets ta [main]

25.- TUT2 : ((Imprime <avec difficulté> des mouvements d'assouplissement sur le bras droit du défunt))

26.- TUT2 : ((S'éloigne de la stagiaire, lui tourne le dos, <comme pour lui donner un sentiment d'autonomie>))

27.- STA2 : ((Poursuit l'impression des mouvements avec gêne))

28.- TUT2 : Voilà... tu mets le bras dans la manche Voilà... allez

29.- TUT2 : ((Revient vers STA2))

30.- TUT2 : Tu XX plus sur la droite

31.- TUT2 : Vas-y continue de plier [le bras du défunt]

32.- TUT2 : N'aies pas peur. Voilà

33.- STA2 : ((Regarde en direction de TUT2)) <Moue de désolation et de résignation>

34.- STA2 : Ça craque

35.- TUT2 : Voilà... un petit peu

36.- TUT2 : ((Prend poignet puis coude du défunt pour aider STA2 dans sa manœuvre))

37.- STA2 : Ça craque

38.- TUT2 : Voilà très bien je vais t'aider/... alors on le fait en même temps... il y a un peu de résistance c'est normal

39.- TUT2 : ((Continue d'aider STA2 en faisant avec elle))

40.- STA2 : ((Oui de la tête))

41.- STA2 : ((Avec l'aide de TUT2 continue))

42.- TUT2 : Là déjà tu as passé la main... après y'a plus que le coude à passer

43.- STA2 : Et une fois que le coude est passé/

44.- TUT2 : Voilà dans ce cas-là. tu reviens de ce côté-ci ((derrière la tête du défunt))... tu vois

45.- STA2 : Faut pas hésiter/ XX

46.- TUT2 : Voilà dans ce cas-là. tu reviens de ce côté-ci ((derrière la tête du défunt))... tu vois

47.- STA2 : Faut pas hésiter/ XX

48.- TUT2 : Ouais ouais là tu peux y aller parce que là de toute façon ça coince

49.- STA2 : Ça coince

50.- TUT2 : Ça coince forcément... c'est pour ça que c'est IMPORTANT... on va y arriver/

51.- TUT2 : ((Prend l'initiative de la manœuvre))

52.- STA2 : C'est bon/

Dyade tutorale 2.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Nous avons retenu cet extrait pour deux raisons. Tout d'abord parce que nous n'avons pas pu identifier sur l'image vidéo et à l'aide des indices que nous disposions (VvC), de différences patentes entre rythmie comportementale de STA2 et dysrythmie (« dysrythmie » qui a été confirmée par le sujet lors de l'EAD). STA2 se présente en effet un peu de la même façon quelle que soit la variation de l'intensité émotionnelle.

Cependant, il est possible d'identifier quelques éléments comportementaux de la dysrythmie au niveau de la corporéité en lignes 2 et 7 (« **((Oui de la tête))** » à deux reprises). Dans ce qui précède cet extrait, STA2 en effet produit régulièrement des verbalisations. Celles-ci disparaissent au profit d'hochements de la tête. L'ensemble de la situation semble constituer l'élément déclenchant de cette dysrythmie chez STA2, dysrythmie qui révèle *apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous avons intitulée : « mettre une chemise à un homme mort ».

La deuxième raison pour laquelle nous avons retenu cet extrait consiste en l'identification de deux pics d'intensité émotionnelle surgissant successivement et de manière relativement rapprochée l'un de l'autre, et que nous désignons donc arythmie.

Le premier pic d'intensité émotionnelle est identifié en ligne 18 « **Je sais je ne lui fais plus mal ((sourires gênés))** » au moment où STA2 ne parvient pas à accomplir la tâche proposée par TUT2 (discontinuités observées au niveau de la verbalisation même qui a donc reprise, et qui implique directement le sujet lui-même avec la double utilisation du « **je** ». Par ailleurs, apparaît de façon simultanée un certain type de sourires qui contraste fortement avec les mimiques immédiatement antérieures). Le retour à une rythmie – rythmie2 – est repérée, en lignes 21 et 23, avec l'apparition de verbalisations avec intonation montante de STA2 « **Ça coince/ ; Ok** », verbalisations qui s'inscrivent dans un échange mutuel avec TUT2 autour de la difficulté rencontrée.

Une nouvelle dysrythmie comportementale est identifiée en ligne 27 où STA2 ne parle plus et tente d'accomplir la tâche d'habillage du défunt : « **((Poursuit l'impression des mouvements avec gêne))** ». Le second pic d'intensité émotionnelle qui correspond à la deuxième arythmie, se traduit par des discontinuités qui portent à la fois sur la corporéité (regard, moue et hochements de tête en ligne 33) : « **((Regarde en direction de TUT2)) <Moue de désolation et de résignation>** ; et une verbalisation (« **ça craque** » [le bras] en lignes 34 et 37).

Le retour à une rythmie – rythmie2 – est repérée, en lignes 41, 43, 45, 47, 49 et 52, avec l'apparition à nouveau, d'une part de verbalisations chez STA2 qui s'inscrivent dans un échange mutuellement partagé avec TUT2 ; et d'autre part, avec l'apparition à nouveau d'intonations montantes (à quatre reprises) ; et enfin, avec la poursuite à nouveau de la tâche d'habillage avec le soutien de TUT2 : « ((Avec l'aide de TUT2 continue)) ; Et une fois que le coude est passé/ ; Faut pas hésiter/ XX (2 fois) ; Ça coince ; C'est bon/ ».

Dyade tutorale 2.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT2 endosse principalement le rôle de « tuteur expérimenté » en lignes 1, 4, 8, 14 et 16. En effet, il montre à STA2 qui acquiesce, comment il faut s'y prendre et donne des conseils : « **Petits mouvements d'assouplissement parce qu'il est un petit peu en rigidité cadavérique encore ; Voilà et... te placer derrière pour éviter de faire la bascule de façon. Tu vois ; Bon.. eh bien tu vas le faire sur ton côté... je te laisse donner un petit peu de mou... alors METS déjà ta main/ dedans/ [la manche de la chemise] ; N'aies pas peur... XX voilà ; N'aies pas peur.. tu ne lui feras pas** ».

Au cours de la séquence du pic d'intensité émotionnelle, TUT2 se centre directement sur STA2 endossant un rôle plutôt de « tuteur accompagnant » en prenant en compte et soutien STA2 : « **non mais c'est normal... mais là bon hein c'est bon ça va aller** » (ligne 19). Il est possible de repérer immédiatement après un changement de rôle de la part de TUT2, « tuteur expérimenté », à la même ligne qui se recentre sur la raison de la « rigidité cadavérique » avec une généralisation du propos avec utilisation notamment du « **non** ». TUT2 endosse le même rôle au cours des lignes 22 et 26 : « **Ça coince que c'est pas lié à des... effectivement avec l'expérience tu sens que... ça n'a rien à voir avec la rigidité cadavérique que c'est plus un problème articulaire pour une raison x ou y XX ; ((S'éloigne de la stagiaire, lui tourne le dos, <comme pour lui donner un sentiment d'autonomie>))** ».

Au cours de la séquence du second pic d'intensité émotionnelle, TUT2 est plutôt dans un rôle de « tuteur accompagnant » (lignes 35, 38 et 39) se centrant directement sur STA2 et est moins dans l'explication du « craquement » avec STA2. Il lui dit qu'il va l'aider, qu'ils vont le faire ensemble, STA2 le valide d'un « oui » de la tête : « **Voilà... un petit peu ; Voilà très bien je vais t'aider/... alors on le fait en même temps... il y a un peu de résistance c'est normal ; ((Continue d'aider STA2 en faisant avec elle))** ».

Au cours de la séquence de diminution de l'intensité émotionnelle, TUT2 semble enchaîner successivement deux rôles. Le premier est celui de « tuteur expérimenté » (lignes 42, 44, 46 et 48) en montrant et verbalisant à STA2 ce qu'il faut faire précisément : « **Là déjà tu as passé la main... après y'a plus que le coude à passer ; Voilà dans ce cas-là. tu reviens de ce côté-ci ((derrière la tête du défunt))... tu vois ; Ouais ouais là tu peux y aller parce que là de toute façon ça coince** ».

Le deuxième rôle que semble endosser TUT2 est celui de « tuteur accompagnant » (lignes 50 et 51) en adoptant le tempo de STA2, c'est-à-dire en se situant précisément là où se trouve STA2 dans sa difficulté actuelle tout en prenant la décision de reprendre l'initiative de la manœuvre à réaliser : « **Ça coince forcément... c'est pour ça que c'est IMPORTANT... on va y arriver/ ; ((Prend l'initiative de la manœuvre))** ».

Dyade tutorale 2.2 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA2 : « *mettre une chemise à un homme mort* ».
- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA2 : « maîtriser la peur de faire mal à une personne morte ». Quelques exemples.

« **Non non... au début on n'ose pas trop** » ; « **Alors c'est un réflexe naturel qui est idiot mais qui reste humain mais on a peur de faire mal** ».

Éléments de synthèse autour de la dyade tutorale 2, Hugo (TUT) et Katia (STA)

La présentation qui suit cherche à montrer quelques traits généraux regroupés et spécifiques à la dyade. Cette illustration n'a aucun caractère d'objectivité, car elle croise des données issues de contextes différents. Néanmoins, des régularités sont observées.

La dyade tutorale 2 présente quelques spécificités que nous présentons à travers ce tableau synthétique. Tout d'abord, les indicateurs d'émotions chez la stagiaire sont principalement de type corporéité. Nous notons une évolution sensible du type d'indicateurs dans le temps, ceux relatifs à la verbalité et à la vocalité étant les plus fréquents. Nous repérons également une alternance de rôles endossés par le tuteur au décours de la variation de l'intensité émotionnelle, avec le rôle « accompagnant » de plus en plus présent.

	Augmentation brusque des affects toniques (dysrythmie comportementale)	Activation des affects phasiques ou pic de sidération (arythmie comportementale)	Désactivation progressive des affects phasiques (rythmie2 comportementale)
STA2. Type d'indicateurs repérés pour les émotions	Corporéité (x4)	Corporéité (x3) Verbalité (x2) Vocalité	Verbalité (x3) Vocalité (x3) Corporéité (x2)
TUT2. Type de rôles endossés repérés (à partir des indicateurs de modalités de centration sur le travail ou sur la personne du stagiaire)	TUT expérimenté (x3) TUT chef	TUT accompagnant (x2) TUT chef	TUT expérimenté (x3) TUT accompagnant
STA2. Apprentissages possibles (révélés par les émotions) / reconnus par la stagiaire	« Mettre une chemise à un homme mort » / « Maîtriser la peur de faire mal à une personne morte »		

7.1.3 - Dyade tutorale 3. « C'est un peu barbare » ; « Donc je te laisse faire le bonnet »

7.1.3.1 « C'est un peu barbare »

<p>Cf. Annexe 14 : Dyade 3.1 « C'est un peu barbare »</p> <p>Le traitement complet des matériaux</p>
--

Situation. Les interactants se trouvent dans « la salle de préparation des corps ». C'est le 2^{ème} jour de STA3, avec TUT3, ils doivent finaliser la préparation d'un patient en vue de le présenter à sa famille. Pour rappel, STA3 est aide-soignante et a déjà travaillé dans différents service de médecine. Elle souhaite exercer ce métier, selon ses dires, par défi personnel et par curiosité. Aujourd'hui, au regard de l'activité de la chambre mortuaire et des disponibilités de l'effectif, TUT3 est celui qui est le moins gradé et le plus jeune de l'équipe.

Thème. Interactions entre TUT3 et STA3 autour des derniers soins du corps d'un patient décédé, notamment le « méchage », soins théoriquement réalisés conjointement par TUT3 et STA3. Or, un problème technique va complètement mobiliser TUT3 et va contraindre STA3 à réaliser seule l'activité de « méchage », activité qui lui est inédite.

Au moment où débute la séquence, TUT3 vient de nettoyer avec une serviette en papier le bas du visage, les lèvres du défunt. Caresse ses cheveux et se déplace à l'autre bout de la salle de préparation en passant entre STA3 et le défunt : « *je vais lui ouvrir son cercueil* ». De ce fait, TUT3 laisse STA3 réaliser la tâche de méchage.

03.- STA3 : ((Dos tourné au défunt, face au plan de travail, STA3 attrape une paire de gants en enfile un et se retourne vers le défunt))

04.- STA3 : Elle fonctionne hein la batterie je l'ai essayée ce matin

05.- TUT3 : Elle fonctionnait ce matin/

06.- STA3 : OUAIS

07.- TUT3 : Bon. je vais aller la chercher

08.- STA3 : J'ai essayé ce matin XX

09.- TUT3 : ((Va chercher la batterie, ce faisant, quitte le champ de la caméra))

10.- STA3 : ((enfile le 2ème gant et se rapproche du défunt, se place à sa droite. Prend sur un chariot, qui se trouve derrière elle, une grande pince métallique et du coton en vrac))

11.- STA3 : ((Introduit la pince dans la narine droite du défunt, semble forcer un petit peu))

12.- STA3 : Oups/

13.- ((Un petit craquement se fait entendre))

14.- STA3 : Moi ce que je n'aime pas c'est ça\ ((voix chuchotée))

15.- STA3 : <Moue de désolation et de résignation>

16.- STA3 : ((Hochements de la tête en faisant non de la tête))

17.- STA3 : ((Introduit le coton à l'aide de la pince dans la narine))

18.- STA3 : ((Sourcils relevés, yeux grands ouverts et lèvres pincées))

19.- STA3 : C'est un peu barbare hein en fait\

20.- STA3 : ((Voix chuchotée))

21.- TUT3 : Elle est déchargée cette batterie/

22.- STA3 : <Semble très surprise>

23.- STA3 : Quoi/

24.- STA3 : ((S'immobilise complètement))

25.- TUT3 : ((Revient vers STA3))

26.- TUT3 : Elles sont où les autres batteries/ Tu sais non/

28.- TUT3 : Elle ne marche pas\

29.- STA3 : ((Continue à mettre le coton dans la narine du défunt))

30.- STA3 : Mais je l'ai essayée tout à l'heure euh... ouais ouais\

31.- TUT3 : Alors tournevis

32.- TUT3 : ((Repart vers le cercueil pour retirer les vis manuellement))

33.- STA3 : ((Continue à mettre le coton dans la narine du défunt))

34.- STA3 : ((À deux reprises, tourne sa tête sur le côté mais le regard reste fixé sur ce qu'elle fait))

35.- STA3 : Finalise l'introduction complète du coton dans la narine du défunt. Imprime une légère pression sur la narine du défunt. Retire des fibres de coton restées sur le visage du défunt))

36.- STA3 : Voilà... humm

37.- STA3 : <Fait une sorte de moue mêlée de satisfaction et de perplexité>

38.- STA3 : XX/ ((Appelle TUT3))

39.- TUT3 : ((S'approche de STA3))

40.- STA3 : On le [le coton] voit encore mais. franchement euh:: je ne sais s'il faut chercher à le voir ou bien

41.- TUT3 : ((Se penche au-dessus du défunt et regarde son visage))

42.- TUT3 : Non ça va là. ça va

43.- TUT3 : Repart vers le cercueil, poursuit le dévissage))

44.- STA3 : Débarrasse quelques affaires, pousse le chariot sur lequel se trouve le défunt vers le plan de travail [pour réaliser la mise en bière] mais s'aperçoit qu'elle a oublié d'enlever les freins. Ce qu'elle fait par la suite))

Dyade tutorale 3.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Dans cet extrait deux pics d'intensité émotionnelle sont identifiés, surgissant successivement et de manière relativement rapprochée l'un de l'autre. De la ligne 3 à la ligne 10, nous repérons la rythmie comportementale de STA3 : elle se meut dans l'espace de la salle, prépare le matériel pour réaliser la tâche du méchage nasal qu'elle va réaliser seule car TUT3 doit régler de son côté un problème de matériel (la batterie), elle a des échanges avec TUT3 : « **((Dos tourné au défunt, face au plan de travail, STA3 attrape une paire de gants en enfile un et se retourne vers le défunt))** ; Elle fonctionne hein la batterie je l'ai essayée ce matin ; **OUAIS** ; J'ai essayé ce matin **XX** ; **((enfile le 2ème gant et se rapproche du défunt, se place à sa droite. Prend sur un chariot, qui se trouve derrière elle, une grande pince métallique et du coton en vrac))** ».

En ligne 11, nous repérons une perception sensorielle possiblement déclenchante de la dysrythmie, à travers le toucher et qui aboutira en ligne 13 à un craquement qui lui est audible (« **Introduit la pince dans la narine droite du défunt, semble forcer un petit peu** » ; « **((Un petit craquement se fait entendre))** ».).

Cette dysrythmie révèle un apprentissage possible autour de la tâche en cours que nous avons intitulé : « méchage nasal d'un homme mort ».
--

Cette dysrythmie se traduit par un ralentissement du geste d'introduction de la pince, geste qui se fige ainsi que tout son corps, réalisant ainsi l'arythmie comportementale qui correspond à un pic d'intensité émotionnelle identifié de la ligne 12 à la ligne 16 de façon multimodale (mot d'exclamation avec intonation tantôt montante tantôt descendante jusqu'à la voix chuchotée, apparition de moues et d'hochements de tête) : « **Oups/** ; **Moi ce que je n'aime pas c'est ça** **((voix chuchotée))** ; **<Moue de désolation et de résignation>** ; **((Hochements de la tête en faisant non de la tête))** ».

La rythmie² qui correspond à une diminution de l'intensité émotionnelle est identifiée par la poursuite de son geste de méchage en ligne 17 : « **((Introduit le coton à l'aide de la pince dans la narine))** ».

Une nouvelle dysrythmie comportementale est identifiée en ligne 18 où STA3 ralentit à nouveau fortement son geste, cette dysrythmie se traduit par des discontinuités qui portent essentiellement sur la mimique : « **((Sourcils relevés, yeux grands ouverts et lèvres pincées))** ».

L'arythmie comportementale est identifiée à partir de la ligne 19 au niveau prosodique : voix chuchotée avec intonation progressivement descendante, que nous n'avons pas entendue au moment de l'observation mais plus tard lors du visionnage du film : « **C'est un peu barbare hein en fait** ». Lorsque TUT3 lui parle en ligne 21, elle semble comme tombée des nues, comme revenir subitement « à elle » : « **Elle est déchargée cette batterie** ». Puis STA3 présente à nouveau une arythmie comportementale en ligne 34 exprimée par un détournement, à deux reprises, de sa tête alors que son regard reste fixé sur le défunt dans une immobilité généralisée au niveau corporel : « **((À deux reprises, tourne sa tête sur le côté mais le regard reste fixé sur ce qu'elle fait))** ».

La diminution de l'intensité émotionnelle traduite par une rythmie² est repérée à partir de la ligne 37 avec changement de moue et reprise des verbalisations dans l'échange avec TUT3 : « **<Fait une sorte de moue mêlée de satisfaction et de perplexité>** ».

Dyade tutorale 3.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de l'ensemble de toutes les séquences de variation de l'intensité émotionnelle, TUT3 endosse principalement le rôle de « tuteur chef ». Ce dernier, par un concours de circonstance relatif à une panne de matériel, se retrouve à distance physique de STA2, et maintient cette distance physique sur une grande partie de la séquence.

Par exemple, en lignes 5 et 7, TUT3 interpelle STA3 sur l'état de fonctionnement de la batterie : « **Elle fonctionnait ce matin/ ; Bon. je vais aller la chercher** ». En lignes 21 et 26, TUT3 constate le dysfonctionnement de la batterie et interpelle STA3 à ce sujet qui semble comme « tombée des nues » (est en train de tenter de réaliser seule un méchage nasal pour la première fois) : « **Elle est déchargée cette batterie/ ; Elles sont où les autres batteries/ Tu sais non/** ».

Enfin, et toujours dans la même veine (lignes 42 et 43), TUT3 contrôle sommairement ce qu'a fait STA3 et retourne à ce qu'il est en train de faire (repart vers le cercueil et poursuit le dévissage) : « **Non ça va là. ça va ; Repart vers le cercueil, poursuit le dévissage)** ».

Dyade tutorale 3.1 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA3 : « *méchage d'un homme mort* ». Quelques exemples.

« **Assez sensible du côté du visage** » ; « **aux brûlés quand les infirmières (...) passaient les sondes nasales... on voyait parfois des petites larmes... qui coulaient ça je me dis c'est parce qu'on faisait mal au patient... on n'a pas conscience peut-être qu'on faisait mal... même si on les endormait soit disant avec la morphine etc... moi je suis sûre et certaine qu'on faisait mal à ces patients qui fait que... des petites larmes coulaient... et ça ça me faisait mal en fait** ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA3 : « *maîtriser la peur de toucher le visage, le nez d'une personne morte* ». Quelques exemples.

« **Oui alors quand je dis des soins... enfin comment dire... effectivement ce sont des soins ici aussi** » ; « **On ne faisait pas pour, là maintenant on fait pour... pour le patient** » ; « **Ça m'a fait un peu mal... mais là euh... je peux me regarder sans problème** ».

7.1.3.2 « Donc je te laisse faire le bonnet »

Cf. Annexe 15 : Dyade 3.2 « Donc je te laisse faire le bonnet »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les mêmes interactants que ci-dessus se trouvent toujours dans « la salle de préparation des corps ». TUT3 doit réaliser l'habillage d'un bébé décédé de 28 semaines afin de le prendre en photo avant autopsie. La photo étant remise aux parents s'ils la demandent. TUT3 propose à STA3 de l'accompagner dans cette activité qui est inédite pour elle.

Thème. Interactions entre TUT3 et STA3 autour des soins et habillage d'un bébé décédé de 28 semaines.

Au moment où débute la séquence, STA3 s'apprête à regarder le bébé mort que TUT3 a sorti d'une housse de protection pour notamment l'habiller (« le bonnet »).

- 01.- TUT3 : Donc on va le préparer d'accord/
- 02.- STA3 : Ouais\
- 03.- STA3 : ((Dos tourné au bébé, lit la fiche de renseignements))
- 04.- TUT3 : On va lui faire un: petit bonnet. pour essayer de lui redonner euh une forme euh à sa tête/
- 05.- TUT3 : ((Cherche du matériel pour confectionner le bonnet du bébé))
- 06.- STA3 : ((S'approche du chariot sur lequel repose le bébé, le regarde en emportant avec elle la fiche. Figée, elle ouvre la bouche))
- 07.- STA3 : OUah:::
- 08.- TUT3 : Donc je te laisse euh
- 09.- STA3 : Hum::\
- 10.- STA3 : Baisse la tête, reprend la lecture, reprend de la distance par rapport au bébé en se mettant au bout du chariot))
- 11.- TUT3 : Euh faire euh: le bonnet/
- 12.- STA3 : Hum. hum... je préfère faire le bonnet qu'autre chose parce que là franchement

Dyade tutorale 3.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

En lignes 2 et 3 nous repérons la rythmie comportementale de STA3 qui peut être établie sur fond de tension émotionnelle qui est exprimée par une intonation descendante et le fait que STA3 tourne complètement le dos au bébé, se livrant à une activité dérivative de lecture d'un document : « Ouais\ ; ((**Dos tourné au bébé, lit la fiche de renseignements**)) ».

En ligne 4, nous repérons une verbalisation possiblement déclenchante de TUT3 de la dysrythmie comportementale de STA3 qui suit (« **On va lui faire un: petit bonnet. pour essayer de lui redonner une forme euh à sa tête/** »).

Cette dysrythmie suivie immédiatement par l'arythmie comportementale, révèle un *apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous avons intitulé : « habillage d'un bébé mort ».

En lignes 6 et 7, cette dysrythmie se traduit par des discontinuités qui portent à la fois sur la verbalité et la vocalité (mots d'exclamation avec syllabes appuyées, intonation descendante), et sur la corporéité (s'approche du chariot sur lequel se trouve le bébé et s'immobilise sidérée) : « ((**S'approche du chariot sur lequel repose le bébé, le regarde en emportant avec elle la fiche. Figée, elle ouvre la bouche**)) ; **OUah:::** ».

En ligne 10, STA3 semble sortir de cette arythmie : « **Baisse la tête, reprend la lecture, reprend de la distance par rapport au bébé en se mettant au bout du chariot**) »). Une rythmie² peut en effet être identifiée : les discontinuités qui l'attestent se trouvent d'une part dans l'énonciation d'une phrase d'une certaine longueur en ligne 12 où STA3 fait directement part à TUT3 de son choix ; et d'autre part dans la reprise d'une activité de lecture qui la fait sortir de sa sidération, tout en reprenant une certaine distance par rapport au bébé : « **Hum. hum... je préfère faire le bonnet qu'autre chose parce que là franchement** ».

Dyade tutorale 3.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT3 endosse plutôt le rôle de « tuteur expérimenté » (lignes 1 et 4) en indiquant à STA3 ce qui va se passer, ce dont il va s'agir maintenant en termes de tâches de travail : « **Donc on va le préparer d'accord ; On va lui faire un: petit bonnet** ». STA3 valide les propos de TUT3 mais, en quelque sorte, à reculons un « **Ouais** » qui semble être lâché laconiquement avec une intonation descendante (ligne 2).

Au cours de la séquence que nous avons caractérisée comme un pic d'intensité émotionnelle, et repérée dans le comportement de STA3, TUT3 semble endossé un rôle de « tuteur chef », il ne se trouve plus du tout dans une attitude qui consiste à montrer à STA3, mais il ordonne la réalisation d'une tâche sans demander l'avis de ce dernier : « **Donc je te laisse euh [faire le bonnet]** » (ligne 8).

Au cours de la séquence de diminution de l'intensité émotionnelle, TUT3 tient le même rôle de « chef » en ligne 11 en précisant l'ordre, ce que ne valide pas STA3 qui se positionne autrement (pas « subordonné » par rapport au « chef ») par une contre-proposition (ligne 12) : « **Hum. hum... je préfère faire le bonnet qu'autre chose parce que là franchement** ». Rétrospectivement, on peut faire ici l'hypothèse que la contre-proposition de STA3 a valeur de reprise de contrôle sur et dans une situation qui la submerge, aboutissant par conséquent à la diminution de l'intensité émotionnelle telle qu'elle peut être identifiée dans son comportement.

Dyade tutorale 3.2 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA3 : « *habillage d'un bébé mort dans un état fortement dégradé* ». Quelques exemples.

« **Le corps était vraiment abimé** » ; « **et pourtant aux « brûlés » c'était pas pareil, je ne sais pas... je n'ai pas eu de mouvements de recul** » ; « **Je faisais encore la projection sur mes**

enfants » ; « Quand on a des enfants on voit les choses (...) j'ai encore trop l'instinct maternel pour certains bébés ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA3 : « *apprendre à voir les bébés morts* ». Quelques exemples.

« Au début je me projetais souvent sur mes enfants, non j'arrive à faire la part des choses » ; « Maintenant si je vois un bébé comme ça, je ne serai pas trop surprise, j'ai appris à les voir, je sais maintenant qu'il peut exister pas mal de maladies... des bébés qui n'ont pas le corps formé convenablement... puisqu'ils sont trop petits... et qu'ils n'ont pas encore la peau encore bien... comment dire... qui adhère encore au corps je dirais » ; « Y'a encore des enfants que j'arrive pas à suturer parce que... ouf ! ceux qui sont assez bien formés... quand je vois que je peux encore porter ».

Éléments de synthèse autour de la dyade tutorale 3, Juan (TUT) et Carlita (STA)

La présentation qui suit cherche à montrer quelques traits généraux regroupés et spécifiques à la dyade. Cette illustration n'a aucun caractère d'objectivité, car elle croise des données issues de contextes différents. Néanmoins, des régularités sont observées.

La dyade tutorale 3 présente quelques spécificités que nous présentons à travers ce tableau synthétique. Tout d'abord, des indicateurs d'émotions chez la stagiaire sont majoritairement de type corporéité. Nous repérons également peu de changements dans le type de rôles endossés par le tuteur au décours de la variation de l'intensité émotionnelle, avec le rôle « chef » très largement dominant. Le fait que la stagiaire ait pu se retrouver seule dans certaines situations de travail, alors inédites pour elle, a peut-être eu un effet sur ces considérations.

	Augmentation brusque des affects toniques (dysrythmie comportementale)	Activation des affects phasiques ou pic de sidération (arythmie comportementale)	Désactivation progressive des affects phasiques (rythmie2 comportementale)
STA3. Type d'indicateurs repérés pour les émotions	Corporéité (x2) Vocalité	Corporéité (x3) Verbalité (x3) Vocalité (x2)	Corporéité (x2) Verbalité
TUT3. Type de rôles endossés repérés (à partir des indicateurs de modalités de centration sur le travail ou sur la personne du stagiaire)	TUT chef TUT expérimenté	TUT chef (x2)	TUT chef (x2)
STA3. Apprentissages possibles (révélés par les émotions) / reconnus par la stagiaire	« Méchage d'homme mort », « Habillage d'un bébé mort dans un état fortement dégradé » / « Maîtriser la peur de toucher le visage, le nez d'une personne morte », « Apprendre à voir les bébés morts »		

7.1.4 - Dyade tutorale 5. « Heureusement qu'elle n'est pas vivante » ; « Oh mon dieu »

7.1.4.1 « Heureusement qu'elle n'est pas vivante »

Cf. Annexe 16 : Dyade 5.1 « Heureusement qu'elle n'est pas vivante »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les interactants se trouvent dans la salle de préparation des défunts. C'est le premier jour de stage pratique pour STA5. TUT5 vient d'installer le corps d'une personne âgée morte et examine notamment les possibilités de maintenir la bouche fermée, car il est hors de question dit TUT3, de présenter aux proches une personne avec la bouche ouverte.

Thème. Interactions entre TUT5 et STA5 autour d'une activité de méchage buccale, consistant à introduire du coton par la bouche de la défunte pour éviter les régurgitations possibles au moment de sa présentation à ses proches. Cette tâche de travail, inédite pour STA5, la plonge progressivement dans un silence associé à une grande attention qu'elle porte sur les gestes de TUT5, jusqu'au moment où elle fait part verbalement de ses émotions.

Au moment où débute la séquence, TUT5 indique à STA5 comment procéder pour introduire le coton : « *et puis là on va maintenir la tête comme ça* ». Il appuie sur le menton de la main gauche et tient la pince et le coton qu'il s'apprête à introduire dans la bouche de la défunte : « *donc on va lui mettre du coton. oui.. de passer à l'intérieur... voilà* ».

01.- STA5 : D'accord/
 02.- TUT5 : Ah oui mais XX
 03.- STA5 : j'ai pensé que
 04.- TUT5 : Si si si si si... par contre bon
 05.- STA5 : Oh par contre oui
 06.- TUT5 : Ça force un tout petit peu parce que... voilà
 07.- TUT5 : ((Enfonce un peu plus fortement le coton dans la bouche de la défunte))
 08.- TUT5 : Elle devait avoir peut-être... un problème euh cérébral ça. on n'a du mal à ouvrir en général
 09.- STA5 : D'accord
 10.- TUT5 : Donc... on met du coton comme ça ça évite de::
 11.- TUT5 : ((Reprend encore du coton et poursuit le méchage))
 (...)
 17.- STA5 : Hum
 18.- TUT5 : Tu peux en mettre... pas mal aussi
 19.- STA5 : Heureusement qu'elle n'est pas vivante/
 20.- TUT5 : Ben oui/
 21.- TUT5 : ((Rires))
 22.- TUT5 : On le ferait pas du vivant c'est sûr que oui
 23.- STA5 : ((Sourires))
 24. TUT5 : ((Met du coton dans l'autre narine))
 25.- TUT5 : On va en mettre par là... on peut. après tu verras avec l'expérience comme on dit tu trouveras facilement les orifices comme on dit
 26.- STA5 : Hum
 27.- TUT5 : Voilà... de toute façon plus tu mettras de temps à préparer un corps moins t'auras de souci après
 28.- STA5 : ((Hochements de tête de haut en bas))
 29.- TUT5 : Donc là les yeux euh: ici fermer comme il faut on va mettre un produit de toutes façons on va mettre une crème qu'on a. hydratante c'est qui fait que ça va coller le le... Ça va coller naturellement
 30.- TUT5 : ((Va ranger le paquet de coton, revient avec un pot et le montre à STA5 en lui montrant l'étiquette))
 31.- TUT5 : Voilà... voilà c'est ça... donc XX crème hydratante
 32.- STA5 : Oui
 33.- TUT5 : Et avec ça... du moment quand on sait qu'il n'y a pas de prélèvement euh de cornée... on en met sur la cornée... comme ça... après
 34.- TUT5 : ((Effectue ce qu'il dit à STA5 sur la défunte))
 35.- STA5 : La vaseline
 36.- TUT5 : Oui c'est exactement pareil... voilà... ça va coller
 37.- STA5 : Ça va coller/
 38.- TUT5 : Ça va coller comme ça oui
 39.- STA5 : D'accord\
 40.- TUT5 : Comme ça quand la famille va venir ils ne verront pas les yeux ouverts
 41.- STA5 : Hum ((Hochements de tête de haut en bas))
 42.- TUT5 : Je vais en remettre encore un petit peu parce que XX ((TUT5 chuchote à voix très basse))
 43.- TUT5 : Tout de suite ça ferme l'œil
 44.- STA5 : Hum ((Hochements de tête de haut en bas))

Dyade tutorale 5.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

De la ligne 1 à 5 nous repérons la rythmie comportementale de STA5 qui peut être établie, sur fond de tension émotionnelle augmentante, verbalement et vocalement : le « **D'accord/** » en ligne 1 correspond à la première prise de parole de STA5, 5'07 après le début de la séquence d'interaction. Le « **D'accord/** » peut être interprété comme un « ce n'est pas possible [le fait de mettre du coton dans la bouche de la défunte à l'aide d'une pince] » avec intonation montante. Cette rythmie est exprimée par la production de plusieurs verbalisations s'inscrivant dans un échange mutuel avec TUT5.

En ligne 8, nous repérons une verbalisation possiblement déclenchante de TUT5 de la dysrythmie comportementale de STA5 qui suit (« *Elle devait avoir peut-être... un problème euh cérébral ça. on n'a du mal à ouvrir en général*»). Dans cet extrait, cette dysrythmie révèle un *apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous avons intitulé : « méchage bucco-nasal d'une femme morte ».

La dysrythmie peut être identifiée par plusieurs augmentations successives de l'intensité émotionnelle dont l'indice principal est la production de verbalisations espacées : en ligne 9 par exemple, le « **D'accord** » correspond à la première prise de parole, 33'' après le premier « **D'accord/** » en ligne 1 ; en ligne 17, le « **Hum** » correspond à la première prise de parole, 40'' après le deuxième « **D'accord** ».

L'arythmie comportementale comme pic d'intensité émotionnelle peut être repérée à la ligne 19 verbalement (phrase d'exclamation) et vocalement (intonation montante) : « **Heureusement qu'elle n'est pas vivante/** ». Ce pic d'intensité incarnée dans cette phrase semble fonctionner pour STA5 à la fois comme un moment de sidération et de catharsis.

S'en suit immédiatement une rythmie² comportementale repérée par des échanges de sourires entre STA5 et TUT5 (lignes 20 à 23) : « (TUT5) **Ben oui/ ; ((Rires)) ; On le ferait pas du vivant c'est sûr que oui ; (STA5) ((Sourires)) »**. S'en suit également d'autres variations de l'intensité émotionnelle que nous ne détaillons pas ici, le lecteur peut en consulter tous les indications en annexe 16.

Dyade tutorale 5.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT5 endosse dans un premier temps plutôt le rôle de « tuteur accompagnant » (lignes 2 et 4) en invitant STA5 à s'exprimer (ce que fait cette dernière) « **Ah oui mais XX ; Si si si si si... par contre bon** ».

Dans un temps second, le rôle est plutôt celui d'un « tuteur expérimenté » qui explique, en lignes 6, 8 et 10 par exemple, l'origine possible des difficultés rencontrées dans la tâche en cours (le méchage buccal), la manière pratique de s'y prendre et la raison pour laquelle il fait ce geste : « **Ça force un tout petit peu parce que... voilà ; Elle devait avoir peut-être... un problème euh cérébral ça. on n'a du mal à ouvrir en général ; Donc... on met du coton comme ça ça évite de::** ». Cependant, STA5 semble davantage préoccupé par le geste d'introduction lié au méchage réalisé par TUT5.

Au cours de la séquence de diminution de l'intensité émotionnelle, TUT5 endosse plutôt un rôle de « tuteur accompagnant », ni « expérimenté », ni « chef », il partage notamment quelques rires ici avec STA5 (comme vu plus haut en lignes 20, 21, 22 et 23).

Puis, TUT5 endosse à nouveau le rôle de « tuteur expérimenté », en poursuivant ses explications adressées à STA5 (lignes 25, 27, 29 et 30) : « (...) **après tu verras avec l'expérience comme on dit tu trouveras facilement ; (...) de toute façon plus tu mettras de temps à préparer un corps moins t'auras de souci après ; (...) on va mettre une crème qu'on a. hydratante c'qui fait que ça va coller le ; (...) revient avec un pot et le montre à STA5 en lui montrant l'étiquette** ».

Cependant, il semble que STA5 se montre très préoccupée par tous les gestes techniques qui sont portés sur le corps de la défunte.

Enfin, et jusqu'à la fin de la séquence retenue (notamment en lignes 40 et 43) TUT5 endosse un rôle, nous semble-t-il, à la fois « expérimenté » et « accompagnant », car tout en poursuivant ses explications à l'adresse de STA5, TUT5 en donne la raison (famille) ce qui a pour effet de donner du sens à ce geste de mise de crème sur la cornée, diminuant probablement l'intensité émotionnelle chez STA5 : « **Comme ça quand la famille va venir ils ne verront pas les yeux ouverts ; Tout de suite ça ferme l'œil** ».

Dyade tutorale 5.1 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA5 : « *méchage bucco-nasal d'une femme morte* ». Quelques exemples.

« **Je me demandais comment ça faisait pour rentrer parce que je trouvais que c'était un peu dur [méchage de la bouche]** » ; « **Si elle était vivante ça fait mal... mettre des trucs dans le nez... donc étonnée de voir qu'on pouvait mettre autant... donc autant dans la bouche dans le nez** » ; « **Les tuyaux voilà c'est ça... ça j'aime pas trop... Ben tout ce qui fait mal... tout ce qui fait mal... c'est ça mon problème en tant qu'aide-soignante c'est de ne pas souffrir en même temps que la personne souffre** ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA5 : « *comprendre l'objectif du méchage pour mieux le supporter émotionnellement* ». Quelques exemples.

« **Ce qui m'a étonnée aussi c'est euh... c'est ce respect du corps (...) j'étais étonnée oui... attention à tout... comment on habille bien la personne comment on ferme les yeux la bouche qu'on fait attention même si c'est pour la famille hein... c'est quand même toujours pour la famille voilà faire attention... ça ça m'a étonnée oui** ».

7.1.4.2 « Oh mon dieu »

Cf. Annexe 17 : Dyade 5.2 « Oh mon dieu »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les mêmes interactants se trouvent toujours dans la salle de préparation des défunts. TUT5 indique à STA5 qu'il va habiller un bébé mort.

Thème. Interactions entre TUT5 et STA5 autour de la préparation d'un bébé mort qui constitue pour cette dernière un inédit.

Au moment où débute la séquence, TUT5 vient de demander à STA5 de mettre des gants et qui lui répond avec une intonation interrogative : « *des gants/* ». Elle va les chercher et les enfiler. TUT5 lui dit à ce moment-là : « *tu vas venir à côté de moi* ». Il est à noter que durant l'ensemble de la séquence retenue, les deux interactants vont parler à voix chuchotée, tout particulièrement TUT5, de ce fait, certains échanges ne sont complètement audibles.

01.- TUT5 : ((Ouvre la protection contenant un bébé mort))
02.- STA5 : Oui
03.- TUT5 : Voici la XX d'identité XX
04.- TUT5 : ((Prend la fiche de renseignements du bébé))
05.- TUT5 : ((Voix chuchotée))
06.- STA5 : ((Termine d'enfiler ses gants))
07.- TUT5 : ((Continue d'ouvrir la protection))
08.- TUT5 : ((Prend et lit une étiquette d'identification qui s'y trouvait à l'intérieur))
09.- TUT5 : ((Ouvre complètement la protection et découvre le bébé mort))
10.- TUT5 : ((Montre l'étiquette à STA5 qui regarde dans un deuxième temps le bébé))
11.- STA5 : Oh:: mon dieu/
12.- STA5 : ((Resserre ses bras et mains contre son ventre))
13.- TUT5 : Tu vois les parents ils ont mis un. ils sont chrétiens
14.- STA5 : Oui ils sont chrétiens oui
15.- TUT5 : D'accord
16.- TUT5 : ((Enlève le chapelet du bébé et le pose à côté sur le chariot))
17.- TUT5 : On va le sortir de là
18.- TUT5 : ((Prend le bébé entre ses mains et le soulève))
19.- XX de corps on va XX quand même après... hein donc le bracelet sur le corps... XX... Comme ça s'il vient XX souvent
20.- TUT5 : ((Met le bracelet d'identification à la cheville gauche du bébé))
21.- STA5 : ((Toujours immobile à la droite du TUT5, les bras croisés sur elle))
22.- AUT1 : [AUT1 : un agent qui passait par là]
Le [le bracelet d'identification] serre pas trop Placido [AUT1] .. ne serre pas trop Placido XX demain XX
23.- TUT5 : Une autopsie/. une autopsie ah bon/... XX radio

24.- TUT5 : ((Termine le bracelet à la cheville du bébé))
25.- TUT5 : Voilà. Comme ça sur le corps c'est mieux comme il est. des fois il bouge un peu. qu'ait plusieurs bébés c'est mieux... ce qu'on va faire on va l'habiller un petit peu pour euh
26.- TUT5 : ((Soulève le bébé et le déplace sur la droite sur le chariot))

Dyade tutorale 5.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Nous repérons la rythmie comportementale chez STA5 dans le texte de présentation de la situation : en interaction verbale chuchotée et continue avec TUT5, STA5 se prépare (les gants) et se place aux côtés de TUT5 à sa demande quand il va découvrir le bébé mort.

Les indices que nous disposions (VvC) ne nous ont pas permis d'identifier clairement une dysrythmie comportementale chez STA5 (« dysrythmie » qui a été confirmée par le sujet lors de l'EAD). De la ligne 1 à la ligne 10, des discontinuités peuvent néanmoins être identifiées chez STA5, c'est-à-dire contrastant avec sa rythmie décrite plus haut dans le texte de présentation de la situation : se meut quasiment pas, verbalise seulement un « **Oui** » (ligne 2).

L'ensemble de la situation semble constituer l'élément déclenchant de cette dysrythmie chez STA2, dysrythmie qui révèle un *apprentissage possible* autour de la tâche de travail en cours que nous avons intitulée : « s'approcher, voir et habiller des bébés morts ».

L'arythmie comportementale qui correspond à un pic d'intensité émotionnelle est identifiée en ligne 11 (« **Oh:: mon dieu/** »), et est exprimée vocalement (syllabe tenue et intonation montante), verbalement (phrase exclamative à contenu fortement connoté), et corporellement en refermant littéralement le haut de son corps en ligne 12 : « **((Resserre ses bras et mains contre son ventre))** ».

Le retour à une rythmie – rythmie2 – n'est pas aisément identifiable dans ce qui suit, STA5 restant dans une attitude globalement immobile et ne verbalisant pas. Il est probable qu'il faille un empan temporel plus étendu d'observation du comportement de STA5 pour en repérer des éléments plus significatifs en la matière.

Dyade tutorale 5.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT5 endosse le rôle de « tuteur accompagnant » auprès de STA5, **en faisant preuve de progressivité** dans l'ouverture de la protection qui entoure le bébé (lignes 1, 7 et 9), attestant par là-même la prise en compte effective de la stagiaire confrontée à cette tâche inédite : « **((Ouvre la protection contenant un bébé mort)) ; ((Continue d'ouvrir la protection)) ; ((Ouvre complètement la protection et découvre le bébé mort))** ».

Puis, le rôle de TUT5 est plutôt celui d'un « tuteur expérimenté » en montrant et tendant notamment un document à l'adresse de STA5, comme pour lui expliquer en ligne 10 : « **((Montre l'étiquette à STA5 qui regarde dans un deuxième temps le bébé))** ».

Au cours de la séquence du pic d'intensité émotionnelle repéré dans le comportement de STA5, TUT5 endosse à nouveau le rôle de « tuteur accompagnant » en se centrant sur elle de façon manifeste. En ligne 13 par exemple, TUT5 s'adresse explicitement à STA5 en la concernant de façon conjointe à la découverte du bébé : « **Tu vois les parents ils ont mis un. ils sont chrétiens** », ou encore en ligne 17 « **On va le sortir de là** » qui peut être analysé comme la proposition d'une démarche commune pour réaliser la tâche. TUT5 n'explique rien en particulier à STA5, il est là, avec elle, découvre le chapelet et l'associe à ce qui va suivre.

Dyade tutorale 5.2 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA5 : « *s'approcher, voir et habiller un bébé mort dans un état fortement dégradé... et "noir"* ». Quelques exemples.

« C'est-à-dire qu'il pouvait arriver ben euh... pas très beau quoi comme on dit... j'avais pas ça dans la tête heureusement... parce que si on m'avait dit qu'il était arrivé avec un bras en moins etc. là peut-être que j'aurais eu... un peu peur » ; « Voilà j'ai pensé que c'était juste un enfant voilà... il a dit après puisqu'il a dit attends je vais regarder avant de te... de te présenter pour voir s'il n'est pas trop abîmé... c'est là que j'ai compris qu'il pouvait être... abîmé... mais sinon pour moi c'était... voilà c'était un corps » ; « Un bébé... Parce qu'il avait la peau noire j'ai pas l'habitude de voir des bébés noirs [le fait que STA5 soit d'origine antillaise peut être mis en lien ici]... parce que les bébés noirs naissent blancs... en général... y'a beaucoup de bébés noirs qui naissent blancs donc du coup c'est vrai ça me faisait bizarre... pour moi ça faisait bizarre par rapport par rapport... à ma [s'interrompt brutalement]... c'est vrai <visiblement en proie à une vive émotion>... c'est rare qu'un bébé naisse noir noir noir... enfin chez nous... c'est pour ça que ça me faisait ça (...) ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA5 : « *conception du soin mortuaire auprès de bébé* ». Quelques exemples.

« Et ce qui m'étonne tout le temps c'est tout le temps les gestes délicats que l'on a... j'avais aucune idée de comment ça se passait et c'est... j'ai retenu ça... gestes délicats... pour le mort ça ne lui fait rien mais pour pour pour nous... c'est bien d'avoir les gestes délicats même pour... pour quelqu'un qui est mort je trouve que pour nous ça change beaucoup de choses » ; « Ça permet de rester humain... c'est comme pour tout hein... même pour de toute façon si on n'a pas de gestes délicats même pour une bouteille après l'eau elle s'en va partout hein... ça permet de de oui... je trouve que c'est quand même mieux que de prendre un corps et de le balancer de l'autre côté... on n'a plus la même notion des... même si c'est quand même un corps hein mais... on reste dans le soin quoi ».

Éléments de synthèse autour de la dyade tutorale 5, Placido (TUT) et Amandine (STA)

La présentation qui suit cherche à montrer quelques traits généraux regroupés et spécifiques à la dyade. Cette illustration n'a aucun caractère d'objectivité, car elle croise des données issues de contextes différents. Néanmoins, des régularités sont observées.

La dyade tutorale 5 présente quelques spécificités que nous présentons à travers ce tableau synthétique. Tout d'abord, les indicateurs d'émotions chez la stagiaire sont pluriels, plutôt de type verbalité et évoluant vers celui de corporéité qui peut correspondre à une remise en mouvement corporel au moment de la diminution des affects phasiques. Nous repérons également une très grande homogénéité dans le type de rôles endossés par le tuteur au décours de la variation de l'intensité émotionnelle, avec les rôles « accompagnant » et « expérimenté ».

	Augmentation brusque des affects toniques (dysrythmie comportementale)	Activation des affects phasiques ou pic de sidération (arythmie comportementale)	Désactivation progressive des affects phasiques (rythmie2 comportementale)
STA5. Type d'indicateurs repérés pour les émotions	Verbalité	Verbalité (x2) Vocalité (x2) Corporéité	Corporéité (x2)
TUT5. Type de rôles endossés repérés (à partir des indicateurs de modalités de centration sur le travail ou sur la personne du stagiaire)	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté (x3)	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté (x3)
STA5. Apprentissages possibles (révéls par les émotions) / reconnus par la stagiaire	« Méchage bucco-nasal d'une femme morte », « S'approcher, voir et habiller un bébé mort dans un état fortement dégradé... et "noir" » / « Comprendre l'objectif du méchage pour mieux le supporter émotionnellement », « Conception du soin mortuaire auprès de bébé »		

7.1.5 - Dyade tutorale 6. « Je quitterai la pièce c'est tout »; « C'est horrible ce que je vais dire »

7.1.5.1 « Je quitterai la pièce c'est tout »

Cf. Annexe 18 : Dyade 6.1 « Je quitterai la salle c'est tout »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les interactants se trouvent dans la salle de préparation des corps, la séquence retenue se situe en fin de journée. Pour rappel STA6 n'est pas soignante et c'est son premier jour. TUT6 s'apprête à découvrir un bébé mort pour l'habiller. Il demande à STA6 de ne pas mettre de gants et de rester un peu en arrière du chariot sur lequel se trouve le bébé.

Thème. Interactions entre TUT6 et STA6 autour d'une tâche d'habillage d'un bébé mort. Le fait même de voir un bébé mort constitue chez STA6 un inédit et va occasionner un certain nombre de mouvements manifestes de pénibilité qui vont au fur et à mesure évoluer dans une perspective plus apaisée d'étonnement et finalement de rapprochement vers ce bébé.

Au moment où débute la séquence, TUT6 vient de dire à STA6 : « tu prends une grande respiration ». TUT6 et STA6 se trouvent devant un chariot où se trouve « emballé » le bébé.

- 01.- STA6 : Mhm mhm/
- 02.- STA6 : ((Retrousse ses manches, évite du regard la housse contenant le bébé))
- 03.- STA6 : ((Dos tourné au bébé, lit la fiche de renseignements))
- 04.- TUT6 : Tu ne vas pas mettre les gants parce que du coup y'a que moi qui vais toucher
- 05.- STA6 : Je me sens moins rassurée là tout d'un coup c'est drôle
- 06.- STA6 : ((Met les mains derrière le dos, regarde la housse puis regarde au plafond <moue de détresse>))
- 07.- TUT6 : Ben tu me dis hein/
- 08.- TUT6 : ((Enfile une paire de gants))
- 09.- STA6 : Je verrais bien si je me sens mal je quitterai la salle c'est tout
- 10.- STA6 : ((Regard porté du plafond vers la housse, puis à nouveau vers le plafond, se gratte le nez))
- 11.- STA6 : Moi j'ai déjà vu des euh j'en ai déjà vu euh.. en photo/
- 12.- STA6 : ((Mains croisées dans le dos, regard porté sur la housse que le TUT6 commence à ouvrir))
- 13.- STA6 : C'est vrai que c'est assez étonnant/
- 14.- STA6 : ((Regard quitte la housse dès que le TUT6 ne la manipule plus))
- 15.- STA6 : Mais en vrai c'est autre chose\

16.- STA6 : ((Immobile, ne suit plus le TUT6 dans ses activités, comme elle le faisait jusqu'à présent, tête en arrière, regard vers le plafond, mains derrière le dos))

17.- TUT6 : ((Ouvre un peu plus la housse))

18.- STA6 : ((Regard se porte tantôt sur la housse et tantôt au plafond))

19.- TUT6 : ((TUT6 commence à ouvrir une protection qui se trouvait dans la housse))

20.- STA6 : Attention il y a un XX.

21.- STA6 : [Pointe du doigt un adhésif que n'avait pas vu le TUT6 et qui fermait par dessous la protection]

22.- STA6 : Bon\ il a l'air tellement petit\

23.- TUT6 : ((Toujours en silence, continue à déplier la protection))

24.- TUT6 : Bon déjà moi je vais regarder

25.- TUT6 : ((Ouvre la protection et regarde le bébé de telle façon que la STA6 ne le voit))

26.- TUT6 : Ok... bon/ what. what euh: what do are you/

27.- TUT6 : ((S'adresse à la STA6 en la regardant tout en l'empêchant de voir le bébé))

28.- STA6 : ((Sa bouche s'ouvre <sans pouvoir dire un mot> les mains croisées dans le dos, hausse les épaules, ferme les paupières, puis serre fortement les lèvres <avec un rictus de douleur>, ouvre à nouveau les paupières avec les sourcils en « V » très hauts))

29.- TUT6 : De toute façon... je vais l'installer.. là ((voix chuchotée))

30.- TUT6 : ((Déplace la protection contenant le bébé sur sa gauche et déroule à plat sur le chariot ce qui servait de housse))

31.- STA6 : ((Recouvre sa lèvre supérieure de sa lèvre inférieure, son regard <peiné> est maintenant fixé sur les gestes du TUT6 qui s'apprête à sortir le bébé de la protection

32.- TUT6 : ((Sort le bébé de la protection l'installe sur le chariot))

33.- STA6 : ((Son visage et son regard changent d'expression <moins tendu>, incline légèrement sa tête sur son épaule droite, puis sur son épaule gauche, fait un petit pas en avant vers le bébé mais doit laisser passer TUT6 qui passe devant elle pour aller jeter la protection dans une poubelle))

34.- TUT6 : ((Puis le regard porté en continu sur le bébé à plat dos sur le chariot, STA6 s'en rapproche à nouveau en faisant deux pas dans sa direction

35.- TUT6 : Donc lui

36.- STA6 : Il est fin ((voix chuchotée <presque étranglée>))

37.- TUT6 : Comme il a comme il fait comme il a un tout petit gabarit on va voir si on ne peut pas l'habiller un petit peu

38.- TUT6 : XX ((Passe derrière le chariot pour aller chercher des vêtements pour habiller le bébé))

39.- STA6 : ((Toujours les mains dans le dos, fait un pas de côté afin de regarder le visage du bébé, incline sa tête vers sa gauche, s'approche encore un tout petit peu, incline sa tête vers la droite, regarde longuement et fixement le bébé, incline à nouveau sa tête vers la gauche, se penche vers le bébé et le regarde fixement à nouveau))

40.- TUT6 : Un petit mec ou une petite nana

41.- TUT6 : ((Demande à voix très basse le TUT6 à AUT1 [un agent de la chambre mortuaire] qui se trouve dans la salle qui lui répond à voix basse également « j'sais pas c'est marqué dessus non ? »))

42.- STA6 : Un petit garçon/

43.- STA6 : C'est un garçon <voix plus claire qu'auparavant>

44.- STA6 : ((Se penche davantage sur le côté gauche du bébé et semble en scruter le corps, se redresse en le regardant, puis laisse passer TUT6 qui revient avec une grenouillère))

Dyade tutorale 6.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Dans cet extrait, il nous semble difficile de distinguer entre ce qui peut relever d'une rythmie comportementale et ce qui peut relever d'une dysrythmie comportementale chez STA6.

Nous faisons l'hypothèse que la nature de la tâche de travail à laquelle est confrontée STA6 et que nous avons intitulée : « voir un bébé mort » (*apprentissage possible*), a pour effet de constituer d'emblée et pour elle, un contexte dont l'intensité émotionnelle va progressivement croissante jusqu'au pic d'intensité.

De la ligne 1 à la ligne 27, sont identifiées de nombreuses discontinuités comportementales multimodales (VvC), tantôt simultanées, tantôt successives (cf. les détails en annexe).

L'arythmie comportementale est identifiée, en ligne 28, essentiellement par la corporéité : « **((Sa bouche s'ouvre <sans pouvoir dire un mot> les mains croisées dans le dos, hausse les épaules, ferme les paupières, puis serre fortement les lèvres <avec un rictus de douleur>, ouvre à nouveau les paupières avec les sourcils en « V » très hauts))** ». L'identification de l'arythmie peut faire l'objet de descriptions similaires en lignes 31 et 33 : « **((Recouvre sa lèvre supérieure de sa lèvre inférieure, son regard <peiné> est maintenant fixé sur les gestes du TUT6 qui s'apprête à sortir le bébé de la protection)) ; ((Son visage et son regard changent d'expression <moins tendu>, incline légèrement sa tête sur son épaule droite, puis sur son épaule gauche, fait un petit pas en avant vers le bébé mais doit laisser passer TUT6 qui passe devant elle pour aller jeter la protection dans une poubelle))** »).

Le retour à une rythmie – rythmie2 – et qui correspond à une diminution de l'intensité émotionnelle, est identifiable multimodalement également. Verbalemment (outre la reprise productive de verbalisations inexistantes antérieurement) et vocalement. Par exemple, intonativement en ligne 36 : « **Il est fin ((voix chuchotée <presque étranglée>))** ». En lignes 42 et 43 : « **Un petit garçon/** », « **C'est un garçon <voix plus claire qu'auparavant>** ». Par exemple corporellement en ligne 39 : « **((Toujours les mains dans le dos, fait un pas de côté afin de regarder le visage du bébé, incline sa tête vers sa la gauche, s'approche encore un tout petit peu, incline sa tête vers la droite, regarde longuement et fixement le bébé, incline à nouveau sa tête vers la gauche, se**

penche vers le bébé et le regarde fixement à nouveau)). Et en ligne 44 : « ((Se penche davantage sur le côté gauche du bébé et semble en scruter le corps, se redresse en le regardant, puis laisse passer TUT6 qui revient avec une grenouillère)) ».

Dyade tutorale 6.1 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT6 endosse plutôt le rôle de « tuteur expérimenté » que celui de « chef », il semble qu'il s'agit plus d'un rapport de « savoir » (gestion du non savoir de STA6) que de « pouvoir » (ordre à suivre en tant qu'ordre sans autre intention perceptible). En effet, car même si TUT6 donne effectivement un ordre (« **Tu ne vas pas mettre les gants parce que du coup y'a que moi qui vais toucher** » en ligne 4), il semble que ce soit davantage dans l'intention de protéger STA6 qui se trouve en situation de voir un bébé mort pour la première fois. STA6 énonce par ailleurs explicitement sa difficulté (« **Je me sens moins rassurée là tout d'un coup c'est drôle** » en ligne 5).

En ligne 7, TUT6 endosse ensuite plutôt le rôle de « tuteur accompagnant » en proposant à STA6 de lui signaler ce qu'elle souhaite dans cette situation, en l'occurrence rester ou partir : « **Ben tu me dis hein/** ». Face à ce choix proposé par TUT, STA6 énonce explicitement : « **Je verrais bien si je me sens mal je quitterai la salle c'est tout** » en ligne 9.

Puis, quelles que soient les variations d'intensité émotionnelle dont est l'objet le comportement de STA6, TUT6 endosse de façon continue un rôle de « tuteur expérimenté » jusqu'à la fin de la séquence retenue. Deux temps peuvent être distingués. Le premier (à partir des lignes 24, 25 et 26) où TUT6 prend l'initiative bien entendu de la manœuvre tout en laissant à nouveau le choix à STA6 de rester ou non : « **Bon déjà moi je vais regarder ; ((Ouvre la protection et regarde le bébé de telle façon que la STA6 ne le voit)) ; Ok... bon/ what. what euh: what do are you/** ». Le second temps (à partir de la ligne 29 en voix chuchotée : « **De toute façon... je vais l'installer.. là** ») où TUT6 commente en continu ce qu'il va faire, ce qu'il fait, en se centrant principalement sur la tâche à accomplir.

Dyade tutorale 6.1 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

- « Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par la stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).
- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA6 : « *voir un bébé mort* ». Quelques exemples.

« J'étais déjà moins rassurée (...) je ressentais avant de voir donc le corps de ce de ce fœtus un peu l'appréhension que j'ai ressentie avant de voir à le premier euh... la première défunte... mais là c'était euh... autant euh la première défunte c'était une femme une personne adulte une personne âgée donc euh... d'une certaine façon son état donc de défunte c'était quelque chose d'un peu plus naturel (...) déjà un fœtus... donc forcément... ça prend un peu plus aux tripes... et puis bon moi... faut dire ce qui est en tant que femme en tant que mère potentielle l'enfant mort-né ça touche » ; « Moi j'ai déjà vu j'en ai déjà vu sur internet mais en vrai ce n'est pas pareil ce n'est pas du tout pareil là je ne savais pas du tout qu'elle allait être ma réaction... je pourrais si ça se trouve j'allais le voir et me laisser submerger par l'émotion je n'en savais rien ce qui aurait été je pense une réaction tout à fait légitime... et par rapport à ces appréhensions par rapport à la façon dont j'allais réagir là j'étais... j'étais moins rassurée ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA6 : « *mettre des mots sur des émotions vécues à propos de bébé mort* ». Quelques exemples.

« Oui c'est assez étonnant c'est un petit peu comme euh... comme euh... des fois il y a ce... cet état qu'on ressent on a une forte appréhension par rapport à quelque chose et quand on découvre quand on est confronté à ce quelque chose je ne parlerai pas de soulagement mais euh... tout de suite ça retombe (...) le stress retombe on ne sait pas pourquoi (...) en fait c'est ce qui s'est passé je crois (...) mon cerveau a fermé la porte aux émotions et c'est le... et là c'est le et là c'est le regard professionnel c'est le côté professionnel qui s'est remis en route » ; « Une espèce de fascination... pas une fascination morbide mais vraiment une fascination face à ce petit corps... une espèce de curiosité scientifique sur les bords et ouais... le volet des émotions pouf il s'est fermé et... c'est vraiment un esprit froid un esprit froid qui s'est mis à la place... alors qu'est-ce qui fait que les émotions disparaissent ?... alors je pense que c'est mieux comme euh... un petit peu comme (...) c'est mon avis hein c'est mon interprétation » ;

« Un peu comme on s'évanouit sous le coup de la douleur parce que c'est le corps qui se protège qui... on s'évanouit pas parce qu'on est faible ou quoi que ce soit c'est pour protéger le corps et l'esprit (...) » ;

« Des fois c'est pas évident (...) de mettre des mots sur ce qu'on ressent soi-même... Il y avait rien d'autre... donc que je pense que (...) que c'est une sorte (...) de mécanisme... Je dirais pas que je me sentais plus à l'aise (...) je dirais que les émotions (...) sont cachées derrière parce que c'est vrai que je voyais (...) ce petit ce petit fœtus devant moi (...) j'étais fascinée c'était vraiment une fascination par rapport à l'apparence qu'il avait la couleur la carnation de sa peau il avait (...) le pied gauche qui était un peu tordu et donc voilà euh... mais par-delà cette curiosité cette fascination (...) il n'y avait rien ».

7.1.5.2 « C'est horrible ce que je vais dire »

Cf. Annexe 19 : Dyade 6.2 « C'est horrible ce que je vais dire »

Le traitement complet des matériaux

Situation. Les mêmes interactants se trouvent toujours dans la salle de préparation des corps, la séquence retenue se situe dans le prolongement de la séquence immédiatement précédente. STA6 semble plus détendue ainsi que le montre son comportement (recommence à parler, à se mouvoir notamment en direction du bébé), les échanges avec TUT6 sont également plus nombreux avec présence de traits d'humour.

Thème. Interactions entre TUT6 et STA6 autour d'une remarque verbalisée par STA6 qui apparaît à elle-même au moment où elle l'énonce, comme une « horreur » et une « étrangeté » à propos du bébé.

Au moment où débute la séquence, TUT6 vient de dire à STA6 sur un ton humoristique à propos du travail en général : « *mine de rien on n'est pas des feignants mais si on peut s'éviter du boulot en plus* ». STA6 acquiesce avec sourires : « hum hum » et continue d'observer tous les gestes de TUT6. Puis énonce : « *c'est horrible ce que je vais dire mais je pense* »

- 01.- TUT6 : Oui
- 02.- STA6 : À une pièce de boucherie
- 03.- STA6 : ((Yeux écarquillés, gestes pictomimiques à l'appui))
- 04.- STA6 : Quand on emballe la tranche de viande dans le papier
- 05.- TUT6 : Tu peux tu peux
- 06.- STA6 : C'est assez étrange comme idée. comme pensée
- 07.- TUT6 : On pourrait faire autrement ça ça arrive qu'on qu'on les laisse dans les couffins comme ça mais le problème qui se pose c'est que des fois on les reçoit par série de quatre ou cinq. donc quand on a deux ou trois couffins euh:: présentables comme ça
- 08.- STA6 : Hum hum
- 09.- TUT6 : Donc quand il y en a un qu'on laisse dans le couffin systématiquement pour des présentations régulières
- 10.- STA6 : Ouais
- 11.- TUT6 : Et bien du coup le couffin n'est plus utilisable pour ceux qui arrivent et du coup pour les photos c'est un peu plus embêtant c'est pour ça que du coup on les remet on les remet là... ce qui n'est pas l'idéal est bien sûr/mais euh::... il faut garder en tête quand même l'esprit pratique de la chose
- 12.- STA6 : D'accord
- 13.- TUT6 : ((Glisse la protection renfermant le bébé dans une sorte de grande enveloppe en papier))
- 14.- STA6 : Et donc là il va aller à la chambre froide c'est ça/
- 15.- TUT6 : Voilà

16.- TUT6 : ((Referme l'enveloppe en papier et écrit dessus))
17.- TUT6 : Et voilà

Dyade tutorale 6.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et apprentissages possibles

Les indicateurs de la variation de l'intensité émotionnelle (augmentation et diminution), comme discontinuités multimodales comportementales observables (verbalité, vocalité et corporéité), apparaissent **en gras**.

Cet extrait se situe dans la continuité de l'extrait précédent, c'est-à-dire dans la continuité de la diminution de l'intensité émotionnelle chez STA6 et qui se traduit, comme décrit plus haut, par une reprise dynamique comportementale générale qui peut être considérée comme sa rythmie dans cette séquence. Ainsi que l'indique le texte de présentation de la situation, STA6 affiche même des sourires. L'intérêt de cette séquence réside selon nous que **la diminution de l'intensité émotionnelle peut favoriser des phénomènes de libérations multimodales d'autant plus facilement que le sujet se trouvait dans un état de tension émotionnelle particulièrement important**.

Il nous semble que le comportement de STA6 qui suit peut en relever, et cette libération de la tension peut même confiner à **une forme de désinhibition**, en l'occurrence ici de manière verbale. En effet, STA6 annonce à TUT6 qu'elle va s'apprêter à dire à quoi le bébé mort qu'elle a sous les yeux lui fait penser : « **À une pièce de boucherie** » en ligne 2.

La phrase peut être identifiée comme une dysrythmie qui révèle un apprentissage possible autour de la tâche en cours et que nous avons intitulé « habillage d'un bébé mort ».

Cette dysrythmie est suivie immédiatement par une arythmie attestée corporellement en ligne 3 : « « **((Yeux écarquillés, gestes pictomimiques à l'appui))** » ; et verbalement en ligne 4 : « **Quand on emballe la tranche de viande dans le papier** ».

Le retour à une rythmie – rythmie2 – et qui correspond à une diminution de l'intensité émotionnelle, est identifiable principalement par la production de verbalisations de STA6 qui s'inscrivent dans l'établissement d'échanges mutuels avec TUT6 (cf. lignes 6, 8, 10 et 12) : « **C'est assez étrange comme idée. comme pensée** » ; Hum hum ; Ouais ; D'accord ».

Dyade tutorale 6.2 - Rapports d'association entre variations de l'intensité émotionnelle et rôles endossés par tuteurs et stagiaires

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques), sont les différentes modalités de centration sur la tâche de travail, sur le stagiaire (temporalités différentes), et apparaissent **en gras**.

Pour rappel, au moment où débute la séquence, STA6 apparaît comme plus détendue comme attesté dans son comportement (cf. plus haut) et répond avec émissions de sourires, au ton humoristique employé par TUT6 à propos du travail en général. Puis STA6 énonce (cf. texte de présentation) : « **C'est horrible ce que je vais dire mais je pense** ». Au cours de la séquence d'augmentation de l'intensité émotionnelle, TUT6 endosse plutôt le rôle de « tuteur accompagnant » en ligne 1 en permettant à STA6 de poursuivre ce qu'elle cherche à dire par un : « **Oui** » qui lui est explicitement adressé. STA6 valide en tant qu'apprenante l'ouverture ainsi proposée par TUT6 et énonce en lignes 2 et 4 : « **À une pièce de boucherie ; Quand on emballe la tranche de viande dans le papier** » (ce qui constitue un pic d'intensité émotionnelle). TUT6 semble se maintenir dans son rôle de « tuteur accompagnant » en facilitant encore l'expression de STA6 : « **Tu peux tu peux** » (ligne 5). TUT6 est en effet plutôt centré sur STA6 à travers sa métaphore, et l'invite à s'exprimer davantage si elle le souhaite. Ce que STA6 va valider à la suite en produisant son propre étonnement par rapport à ses propres propos (ligne 6) et qui constitue pour nous le début de la séquence de diminution de l'intensité émotionnelle : « **C'est assez étrange comme idée comme pensée** ».

TUT6 endosse par la suite un rôle plutôt de « tuteur expérimenté » qui, bien qu'ayant entendu et validé les propos tenus de STA6, évoque la prise en compte aussi des contraintes liées au travail et qu'il priorise, arguments à la clé : « **On pourrait faire autrement ça ça arrive qu'on qu'on les laisse dans les couffins comme ça mais le problème qui se pose c'est que des fois on les reçoit par série de quatre ou cinq. donc quand on a deux ou trois couffins euh:: présentables comme ça ; (...) il faut garder en tête quand même l'esprit pratique de la chose** » (lignes 7 et 11).

Dyade tutorale 6.2 - Rapports d'association apprentissages possibles et apprentissages reconnus par le sujet

« Les apprentissages possibles » sont révélés à l'occasion de surgissement d'émotions comme vu plus haut (le temps de l'observation). « Les apprentissages reconnus » par le stagiaire sont identifiés par la mise en lien réalisé entre expérience passée et expérience actuelle (le temps de l'entretien à distance).

- Nous avons intitulé l'« apprentissage possible » de STA6 : *« voir un bébé mort »*. Un exemple.

« Ben là c'était le... ben là j'étais déjà moins rassurée là j'ai vraiment ressenti le... je ressentais avant de voir donc le corps de ce de ce fœtus un peu l'appréhension que j'ai ressentie avant de voir à le premier euh ».

- Nous avons intitulé l'« apprentissage reconnu » par STA6 : *« mettre des mots (par analogie) sur des émotions vécues à propos de bébé mort »*. Quelques exemples.

« La pièce de boucherie... je vous avais prévenu que ce serait horrible... j'avais prévenu... j'ai prévenu... oui j'ai pensé à une pièce de boucherie... j'ai pensé à une côte de bœuf voilà... j'ai pensé à une côte de bœuf... il fallait que ça sorte... oui oui.... il vaut mieux en rire qu'en pleurer quand même... quand même le petit Nicolas [prénom fictif du bébé] que je compare à une pièce de boucherie il n'empêche que voilà... emmaillotté dans son petit truc et puis pouf dans une barquette en alu... ça m'a rappelé le papier du boucher quoi voilà ça été c'était une comparaison spontanée quoi [elle nous dira à un autre moment, hors enregistrement, que son père exerçait le métier de boucher]... le pire c'est que quand je l'ai dit je n'ai pas pensé à mal » ; « Non pfou... voilà la situation... ouais le cerveau qui a fermé la porte l'émotion qui toque derrière pouich... ça donne une pièce de boucherie » ; « Donc que là le le petit... le petit il a été remballé et donc là il [TUT6] commence à me parler de ce tableau à côté des salons de présentation et du coup le cerveau commence à refonctionner normalement... il commence hein il commence... c'est pas tout à fait ça mais il commence ».

Éléments de synthèse autour de la dyade tutorale 6, Henri (TUT) et Joséphine (STA)

La présentation qui suit cherche à montrer quelques traits généraux regroupés et spécifiques à la dyade. Cette illustration n'a aucun caractère d'objectivité, car elle croise des données issues de contextes différents. Néanmoins, des régularités sont observées.

La dyade tutorale 6 présente quelques spécificités que nous présentons à travers ce tableau synthétique. Tout d'abord, les indicateurs d'émotions chez la stagiaire sont pluriels, plutôt de type verbalité et évoluant vers celui de corporéité qui peut correspondre à une remise en mouvement corporel au moment de la diminution des affects phasiques. Nous repérons également une très grande homogénéité dans le type de rôles endossés par le tuteur au décours de la variation de l'intensité émotionnelle, avec les rôles « accompagnant » et « expérimenté ».

	Augmentation brusque des affects toniques (dysrythmie comportementale)	Activation des affects phasiques ou pic de sidération (arythmie comportementale)	Désactivation progressive des affects phasique (rythmie ² comportementale)
STA6. Type d'indicateurs repérés pour les émotions	Verbalité (x4) Vocalité (x3) Corporéité (x3)	Corporéité (x2) Verbalité	Verbalité (x3) Corporéité (x2) Vocalité
TUT6. Type de rôles endossés repérés (à partir des indicateurs de modalités de centration sur le travail ou sur la personne du stagiaire)	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté (x3)	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté	TUT accompagnant (x3) TUT expérimenté (x3)
STA6. Apprentissages possibles (révéls par les émotions) / reconnus par la stagiaire	« Voir un bébé mort » / « Mettre des mots sur des émotions vécues à propos de bébé mort »		

7.2 - Présentation par thématiques transversales et retour sur les hypothèses de recherche

Les résultats de l'analyse présentés par dyade tutorale au cours de la partie précédente, a permis d'en identifier des caractéristiques spécifiques. Ces dernières semblent en grande partie liées, d'une part à des traits individuels des sujets, et d'autre part à la configuration singulière de l'interaction tutorale telle qu'elle s'est nouée.

Concernant les traits individuels, nous notons par exemple au moment de l'augmentation brusque des affects toniques et du pic de sidération, l'expression majoritairement très corporelle de Katia (STA2). À l'inverse, nous notons l'expression très verbale de Blandine (STA1) au cours de ces mêmes moments.

Concernant la configuration singulière de chaque dyade tutorale, elle est bien entendu fonction de la manière dont interagissent tuteurs et stagiaires, et en particulier s'ils se parlent ou pas directement. La situation emblématique à cet égard, nous semble être celle de Carlita (STA3) qui se retrouve finalement seule à devoir réaliser une tâche qui lui est inédite, car Juan (TUT3) doit s'éloigner d'elle pour résoudre un problème technique (visseuse en panne). Cette situation a pour conséquence directe, l'absence d'interactions verbales entre les deux interactants. Du côté de Carlita, l'expression corporelle est alors en dominante, et quand elle parle, elle se parle à elle-même, dans une forme de communication à soi : « *C'est un peu barbare hein en fait* ». Cette phrase est énoncée avec une voix tellement chuchotée que nous n'avons pu seulement l'entendre lors du visionnage de l'enregistrement.

Outre des spécificités qui peuvent être repérées pour chaque dyade, une approche transversale de l'analyse des résultats nous permet d'identifier deux types de phénomènes récurrents. Le premier concerne la question du type d'apprentissage possible et sa reconnaissance par le stagiaire. Le deuxième concerne les modalités de centration du tuteur en fonction de la phase de variation de l'intensité émotionnelle dans laquelle se trouvent les interactants. Nous présentons ci-dessous ces deux types de phénomènes récurrents qui peuvent être mis en lien avec les hypothèses de recherche sur lesquelles nous réalisons dans un premier temps un retour.

7.2.1 - Apprentissages possibles, reconnus par le stagiaire : des thèmes récurrents

Selon la première hypothèse de recherche, les émotions remplissent une fonction de révélateur de moments d'apprentissages significants pour le stagiaire.

L'hypothèse nous semble être validée comme l'indiquent certains résultats déjà présentés lors de la partie précédente, au cours de laquelle nous avons croisé, pour chacune des dyades tutorales, les « apprentissages possibles » et les « apprentissages reconnus ». Concernant ces derniers, de nombreux aspects biographiques ont pu être relevé. La mise en lien entre ces expériences passées (maman de jeunes enfants, ayant perdu un bébé, fille d'un père malade, ancienne soignante, maman potentielle, etc.) avec l'expérience actuelle, participe au processus d'apprentissage comme transformation de soi.

Nous avons été amené à préciser en quoi consiste ces « moments d'apprentissages significants » en distinguant donc « apprentissages possibles significants » et « apprentissages reconnus par le stagiaire ». Nous développons ce point puis nous présentons les apprentissages dont les thématiques paraissent les plus récurrentes.

Les apprentissages possibles significants pour un sujet donné, selon le cadre théorique retenu, peuvent être révélés par le surgissement d'émotions. Celles-ci y sont décrites comme naissant d'un décalage entre l'appréciation ou l'évaluation du sujet d'un événement, et ce qui lui survient, à partir d'un ensemble de *critères propres à la personne*. Les émotions peuvent alors révéler un apprentissage possible à caractère *personnel*, c'est-à-dire un apprentissage qui compte pour le sujet au regard de l'ensemble de son expérience, et qui lui est *signifiant*.

Or, « le moment d'apprentissages significants » tel qu'énoncé dans l'hypothèse de recherche, implique également qu'il y a eu « apprentissage », et ce dernier nous semble-t-il, ne peut être que l'objet d'une reconnaissance par le sujet concerné lui-même. Le tuteur a probablement une appréciation de ce que le stagiaire a appris ou pas, mais son appréciation n'est pas complètement superposable à celle du stagiaire. Par ailleurs et bien entendu, ce n'est pas le chercheur qui va décider s'il y a eu apprentissage ou pas pour ce stagiaire car il se poserait immédiatement comme un évaluateur normatif renonçant *de facto* à une démarche compréhensive.

Nous avons cherché en quoi ces apprentissages possibles signifiants inférés donc par le chercheur à partir des émotions, peuvent être des apprentissages effectivement reconnus par le sujet concerné.

Dans cette perspective, nous avons associé à la technique de l'observation, celle de l'entretien à distance qui permet de recueillir les verbalisations du stagiaire à partir des traces enregistrées de son activité. Nous avons en particulier relevé les verbalisations relatives à des apprentissages reconnus par le stagiaire et pour lesquels nous avons tenté d'établir une correspondance avec les apprentissages possibles signifiants.

Dans le cadre limité de notre échantillon, nous indiquons ci-dessous les apprentissages dont les thématiques paraissent les plus récurrentes :

- « *Voir un bébé mort* » Blandine (STA1)
- « *Faire face à un mort qui bouleverse* » Katia (STA2)
- « *Mettre une chemise à un homme mort [bras qui craque]* » Katia (STA2)
- « *Méchage d'un homme mort* » Carlita (STA3)
- « *Habillage d'un bébé mort dans un état fortement dégradé* » Carlita (STA3)
- « *Méchage bucco-nasal d'une femme morte* » Amandine (STA5)
- « *S'approcher, voir et habiller un bébé mort dans un état fortement dégradé... et noir* » Amandine (STA5)
- « *Voir un bébé mort* » Joséphine (STA6)

Nous constatons que les « apprentissages possibles » ont pour thème récurrent celui des situations concernant les « bébés morts ». Nous sommes évidemment peu surpris de ce constat, tant cette thématique semble particulièrement sensible pour les stagiaires qui y sont confrontées de manière inédite, occasionnant donc le surgissement d'émotions. Est-ce que le fait que les stagiaires soient toutes des femmes peut avoir un lien avec cette considération ? La question peut être liée à des catégorisations sociales solidement établies, et malgré une apparente évidence, une recherche approfondie sur le sujet n'apparaît pas comme complètement inutile.

Enfin, nous constatons également que les « apprentissages possibles » ont pour autre thème récurrent, mais dans une fréquence moindre que le précédent, celui des situations concernant les interventions particulièrement intrusives sur le corps de personnes mortes. Ce sont les situations de méchages divers (obturations du nez et/ou de la bouche pour éviter les écoulements lors notamment de la présentation du proche à sa famille), ou les situations de manipulation du corps (habillage) avec parfois des « craquements » de membres qui occasionnent ainsi des surgissements d'émotions chez certains stagiaires.

Nous avons noté à cet égard, les nombreuses situations où les stagiaires, que ce soit durant l'observation ou l'entretien à distance, expriment leur peur de faire mal aux personnes mortes, même si par ailleurs, ces stagiaires savent rationnellement qu'il n'est plus possible de leur faire mal. La plupart des stagiaires concernées ont exprimé à ce sujet que « la peur de faire mal à un mort » est très liée au fait que « c'est à moi que ça fait mal » simultanément. Les phénomènes d'identification sont à cet égard massifs. Nous revenons sur cet aspect dans le chapitre suivant.

7.2.2 - Modalités de centration du tuteur : des régularités identifiées

Suite à nos premières analyses, nous avons empiriquement identifié des modalités interactionnelles distinctes touchant aux rôles et positionnements des tuteurs et stagiaires (configurations théoriques dyadiques tutorales établies à partir de « statuts » actualisés en « rôles » dans une situation donnée). Les distinctions ont pu être opérées à partir de modalités de centration différentes de la part du tuteur qui en ont constitué, selon notre hypothèse, les indicateurs.

À titre de rappel, nous avons réalisé une première distinction lorsque le tuteur *se centre plutôt sur la tâche à réaliser et qui est explicitement priorisée* par rapport à la formation. La temporalité du « travail » se trouve dans une position dominante forte à travers une logique et un rythme propre à celle d'une « production de services » (rôle de « tuteur chef » convoquant le stagiaire dans un rôle de « subordonné »).

Une deuxième distinction peut être établie lorsque le tuteur *se centre plutôt sur la tâche à réaliser mais pour l'expliquer au stagiaire*. La temporalité du « travail » se trouve dans une position dominante mais sans relation d'exclusion avec la temporalité de la « formation » caractérisée par les explications et généralisations par exemple, verbalisées par le tuteur à l'adresse du stagiaire (rôle de « tuteur expérimenté » convoquant le stagiaire dans un rôle de « novice »).

Enfin, une troisième distinction peut être établie lorsque le tuteur *se centre plutôt sur la personne même du stagiaire de façon manifeste*. La « temporalité du stagiaire » se trouve dans une position dominante par rapport à la temporalité du « travail ». Le tuteur priorise ainsi de manière patente, l'expression d'aspects biographiques qu'il peut percevoir du stagiaire, à travers ses verbalisations mais également ses comportements au sens général (rôle de « tuteur accompagnant » convoquant le stagiaire dans un rôle d'« apprenant »).

De façon significativement récurrente, constat peut être fait d'une distribution quasi homogène des modalités différentes de centration de la part du tuteur, selon l'une des phases de la variation de l'intensité émotionnelle. Notre étonnement provient du fait que ce constat est réalisé quel que soit la dyade tutorale, c'est-à-dire, au-delà de ses spécificités à caractère individuel ou interactionnel comme nous l'avons vu plus haut.

7.2.1.1 Dans la phase correspondant à l'augmentation brusque des affects toniques (augmentation de l'intensité émotionnelle telle que nous l'avons caractérisée), les modalités de centration du tuteur qui s'y inscrivent principalement à ce moment-là, sont plutôt centrées sur la tâche à réaliser. Nous retrouvons les deux modalités, d'une part la centration qui y est explicitement priorisée par rapport à la formation (configuration théorique dyadique tutorale « tuteur chef » - « stagiaire subordonné »). D'autre part, la centration sur la tâche à réaliser mais pour l'expliquer au stagiaire (configuration théorique dyadique tutorale « tuteur expérimenté » - « stagiaire novice »). Quelques exemples permettent de l'illustrer.

La centration sur la tâche de travail explicitement priorisée par le tuteur sur les aspects formatifs, et énoncée de façon patente au stagiaire :

*« Il n'y a pas d'organisation particulière sinon que **j'ai du travail** (...) je dois dire personne malheureusement ne pourra le **faire à ma place** (...) je ne vais pas pouvoir **passer la journée à discuter** (...) j'aime pas trop **faire attendre la famille** » (Nadia, TUT1).*

La même dynamique peut également se retrouver dans le comportement d'Hugo (TUT2) qui accomplit, comme nous l'avons vu, toute une série de tâches de travail sans prendre en compte la présence même de Katia (STA2), c'est-à-dire, sans l'y inclure d'une manière ou d'une autre, **sans même la regarder**. Il nous semble que c'est aussi le cas de Juan (TUT3) qui, pour une raison logistique, se retrouve à plusieurs mètres de distance de Carlita (STA3) qui **se retrouve donc seule**.

La temporalité inhérente à la logique et au rythme de production propre à l'espace de travail, semble bien apparaître en dominante par rapport à la temporalité de l'espace de formation que nous illustrons plus bas.

Concernant la centration du tuteur sur la tâche de travail mais pour l'expliquer au stagiaire (montrer, définir, conseiller, éclairer, commenter, justifier, etc.), elle peut être repérée multimodalement dans le comportement du tuteur.

L'analyse permet de mettre en visibilité des aspects formatifs correspondants. Quelques exemples :

*« Petits mouvements d'assouplissement **parce qu'il est un petit peu** en rigidité cadavérique (...) **te placer derrière pour éviter de faire la bascule** (...) **tu vois** (...) bon eh bien **tu vas le faire sur ton côté** »* Hugo (TUT2). *« **Donc on va le préparer d'accord** [le bébé] »* Juan (TUT3). *« Ça force un tout petit peu **parce que**... voilà (...) **elle devait avoir peut être un problème** (...) **on a du mal à ouvrir en général**, donc on met du coton (...) **tu vois** les parents ils ont mis un (...) »* Placido (TUT5).

La même dynamique peut également se retrouver dans les comportements de tuteurs lorsqu'ils exposent **progressivement**, aux yeux de stagiaires, une tâche de travail qui leur semble particulièrement délicate. Un exemple représentatif l'illustre à propos d'un bébé mort que Placido découvre lentement de ses enveloppements, presque phase après phase : *« **Ouvre la protection, continue d'ouvrir, ouvre complètement, découvre** »* ; ou encore : *« Bon déjà moi je vais regarder... ok bon.. what do are you ? »* (TUT 6).

Dans la phase de l'augmentation de l'intensité émotionnelle, nous observons par conséquent une distribution sensiblement homogène de la modalité de centration du tuteur sur la tâche de travail mais pour l'expliquer au stagiaire. À titre indicatif, elle représente un peu moins de la moitié de l'ensemble des autres formes de centration.

7.2.1.2 Dans la phase correspondant à l'activation des affects phasiques (pic de sidération ou d'intensité émotionnelle, tel que nous l'avons caractérisé), les modalités de centration du tuteur qui s'y inscrivent principalement à ce moment-là, sont plutôt centrées sur la personne du stagiaire, (configuration théorique dyadique tutorale « tuteur accompagnant » - « stagiaire apprenant »). Quelques exemples permettent de l'illustrer.

*« Euh... est-ce que **ça va aller** (...) je veux dire **pour toi** (...) est-ce que **toi tu as fait des obsèques à l'époque** (...) »* Nadia (TUT1). *« Non **c'est normal**... mais bon là **ça va aller** (...) effectivement avec l'expérience tu sens que (...) »* Hugo (TUT2). *« **Après tu verras avec l'expérience comme on dit** (...) de toute façon plus tu mettras de temps à préparer un corps moins tu auras de souci après »*

Placido (TUT5). Une invitation donnée au stagiaire pour s'exprimer davantage à l'occasion d'un pic de sidération « ***Tu peux, tu peux*** » Henri (TUT6).

Dans la phase du pic d'intensité émotionnelle, nous observons par conséquent une distribution sensiblement homogène de la modalité de centration du tuteur sur la personne du stagiaire. À titre indicatif, elle représente un peu moins de 60% de l'ensemble des autres formes de centration.

7.2.1.3 Dans la phase correspondant à la désactivation progressive des affects phasiques (diminution de l'intensité émotionnelle telle que nous l'avons caractérisée), et « retour donc vers les affects toniques », les modalités de centration du tuteur qui s'y inscrivent principalement à ce moment-là, sont plutôt centrées sur la tâche à réaliser mais pour l'expliquer au stagiaire, (configuration théorique dyadique tutorale « tuteur expérimenté » - « stagiaire novice »).

Le retour aux affects toniques semble pouvoir être associé à un retour également à la tâche de travail orientée de manière très pratique et située par les tuteurs à l'adresse des stagiaires. Quelques exemples permettent de l'illustrer.

« ***Donc*** le petit Séraphin là... euh bébé de 5 mois ***est sur le côté***... euh comment... tu sais ***sur les coussins*** » Nadia (TUT1). « ***Dans la manipulation*** (...) surtout par rapport à ***un souci d'ergonomie et de sécurité*** (...) voilà ***dans ce cas-là tu reviens de ce côté-ci*** tu vois (...) ouais ***là tu peux y aller parce que*** de toute façon ça coince » Hugo (TUT2). « ***Non ça va là, ça va*** » Juan (TUT3). « ***Comme ça quand la famille va venir ils ne verront pas les yeux ouverts*** » Placido (TUT5). « ***On pourrait faire autrement... mais le problème*** qui se pose... il faut garder en tête quand même ***l'esprit pratique*** de la chose » Henri (TUT6).

Dans la phase de la diminution de l'intensité émotionnelle, nous observons par conséquent une distribution sensiblement homogène de la modalité de centration du tuteur sur le travail mais pour l'expliquer au stagiaire. À titre indicatif, elle représente environ la moitié de l'ensemble des autres formes de centration.

En synthèse de cette partie, et globalement pour toutes les dyades tutorales observées, nous faisons le constat d’une association forte entre une phase précise de la variation de l’intensité émotionnelle avec une modalité particulière de centration du tuteur.

En effet, dans la phase de l’augmentation de l’intensité émotionnelle, les tuteurs se centrent plutôt sur le travail pour l’expliquer aux stagiaires (monstration, généralisation, etc.). Au décours de cette phase, des émotions surgissent du comportement du stagiaire et se déploient dans l’interaction tutorale (pic d’intensité émotionnelle). Toujours à partir de nos indicateurs, les tuteurs se centrent alors, et en très grande majorité, sur la personne du stagiaire (étayage émotionnel), privilégiant sa propre temporalité au détriment provisoire de celle du rythme habituel de travail. « Provisoire » car, en effet, la phase de la diminution de l’intensité émotionnelle est associée, à nouveau, avec la centration majoritaire des tuteurs sur le travail.

Le schéma que nous avons déjà présenté plus haut pour illustrer les différentes phases de la variation de l’intensité émotionnelle, peut être repris et complété des différentes modalités de centration du tuteur :

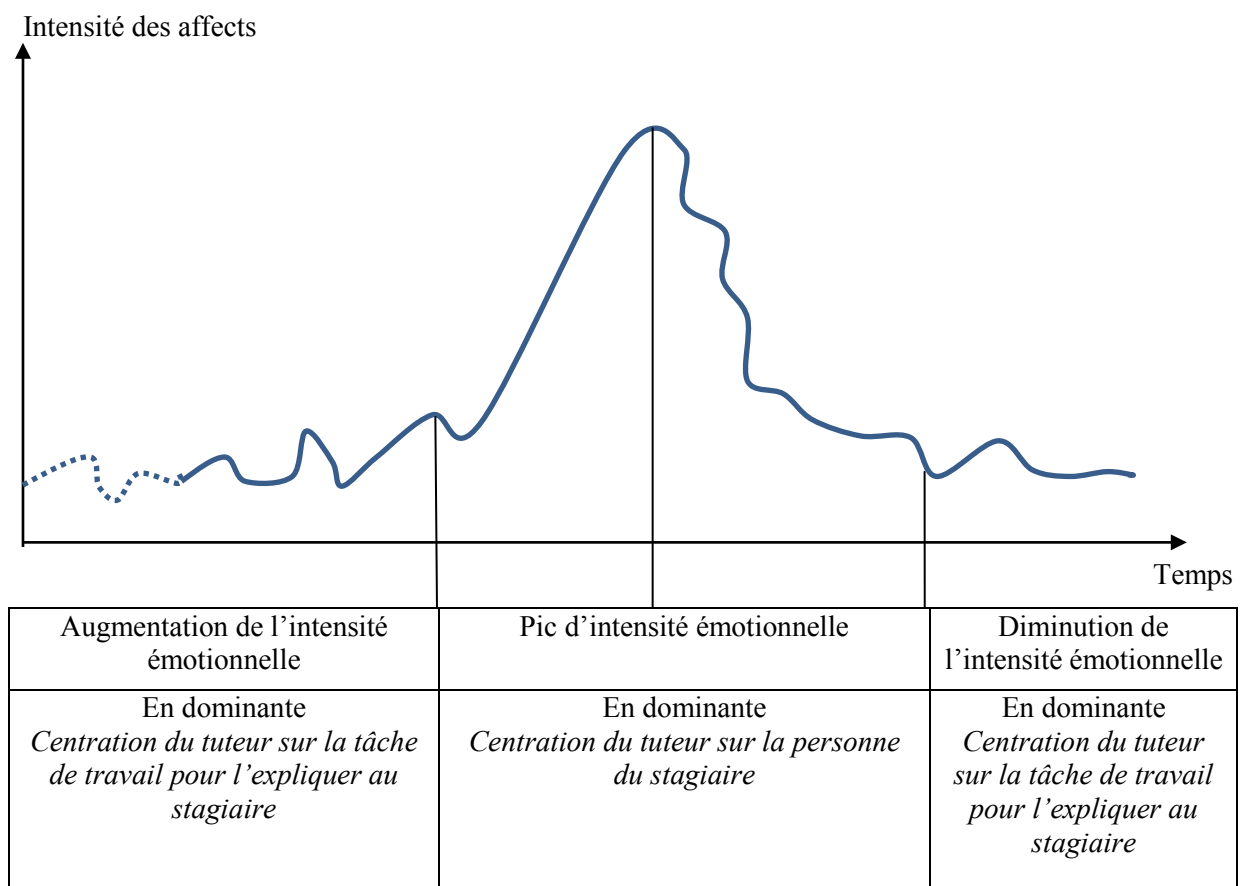


Figure 2 – Courbe fictive illustrant l’association entre phases de l’intensité émotionnelle avec différentes modalités de centration du tuteur

Selon la deuxième hypothèse de recherche, au cours du déploiement émotionnel, l'émergence d'apprentissages possibles est associée à l'adoption de positionnements formatifs réciproques que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement.

L'hypothèse nous semble être validée en ce sens qu'au moment du pic d'intensité émotionnelle, la modalité de centration du tuteur se déporte de la tâche de travail en cours vers la personne du stagiaire. Ce faisant, le tuteur perçoit et prend en compte des éléments du comportement du stagiaire (objet de discontinuités identifiant des émotions) et ajuste son positionnement en fonction de celui du stagiaire. Le rythme d'évolution du stagiaire (sa temporalité) dans la situation est alors momentanément priorisée par le tuteur et le stagiaire qui se le reconnaissent mutuellement, une visée formative signifiante (au sens de la première hypothèse) s'ouvre alors.

En outre, nous pouvons préciser que les positionnements formatifs réciproques mutuellement validés par les interactants ne se réduisent ni à la phase du pic d'intensité émotionnelle, ni à la modalité de centration du tuteur sur la personne du stagiaire. Ces positionnements s'opèrent en permanence et de façon alternée, quelle que soit la phase de la variation d'intensité émotionnelle et le type de modalité de centration. Ce qui semble importer réside plutôt dans une forme de mise en phase entre tuteur et stagiaire qui se l'attestent mutuellement et multimodalement autour des émotions qui se déploient dans la situation tutorale.

Or, cette « mise en phase » entre les interactants pose la question des situations dans lesquelles un stagiaire peut se retrouver seul, plus ou moins longtemps, et en proie parallèlement à des émotions. C'est un aspect que nous abordons dans le chapitre suivant lors de l'interprétation des résultats.

Cette recherche a produit deux types de résultats que nous mettons en discussion dans la partie qui suit :

- 1) Un résultat méthodologique avec la proposition d'une méthodologie d'accès aux émotions situées
- 2) Un résultat théorique : identification de fonctions des émotions et leur fonctionnalisation par les sujets pour l'apprentissage

CHAPITRE 8 – ÉMOTIONS ET APPRENTISSAGE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

8.1 - Accéder aux apprentissages signifiants par les émotions

Tenter de comprendre la place et le rôle des émotions situées dans l'apprentissage en situation tutorale et de travail, suppose, en amont, la capacité pour le chercheur de pouvoir les identifier. Nous avons renoncé à les identifier par le recueil de verbalisations qui constituent un type de données foncièrement différent (« discours sur », avec un enjeu de face et donc d'image de soi donnée à autrui) des émotions situées proprement dites. En outre, les émotions situées ne sont observables que par le truchement d'indicateurs (dans cette étude, les discontinuités multimodales comportementales) qui permettent d'en assurer le caractère observable.

Nous avons ainsi tenté de rendre compte des émotions situées à partir de leur dynamique propre, allant de leur activation jusqu'à leur diminution. Cette première approche des phases de la dynamique temporo-émotionnelle se situe dans une approche diachronique. Une deuxième approche, de type synchronique, permet d'associer à chacune de ces phases temporelles, des éléments se rapportant spécifiquement au processus d'apprentissage. L'ensemble de ces deux approches a été l'objet, tout au long de cette recherche, d'une élaboration progressivement émergente. De nature méthodologique, nous pensons que cette élaboration a le statut de résultat de recherche.

Nous proposons de développer les trois principaux volets de cet outil méthodologique qui nous semblent permettre d'accéder à des apprentissages possibles signifiants pour le sujet. Cette présentation, essentiellement sous forme de tableaux, a également un effet de synthèse d'un certain nombre d'éléments déjà abordés mais de manière éparse. D'abord il s'agit d'identifier les émotions situées ; puis les configurations dyadiques tutorales ; enfin les « types » d'apprentissage.

8.1.1 - Identifier les émotions situées

Clé de voûte de la recherche, nous rappelons ci-dessous les indicateurs permettant d'identifier les émotions situées, et surtout en les resituant dans la problématique d'ensemble de la recherche de manière diachronique et synchronique : les hypothèses de recherche, l'interaction tutorale comme unité d'analyse, les phases de la variation de l'intensité émotionnelle, et la méthode que nous avons privilégiée pour recueillir les matériaux.

En outre, nous avons indiqué dans le chapitre méthodologique la manière avec laquelle nous mobilisons les matériaux selon quatre types de traitement. Nous les restituons également dans le même tableau (tout comme nous ferons pour les deux autres tableaux qui suivent)

Tableau d'identification des émotions situées :

	Ce que les émotions font aux sujets		Ce que les sujets font des émotions
Unité d'analyse : l'interaction tutorale	Du point de vue de l' interactant stagiaire		Du point de vue des interactants, tuteur et stagiaire
Variation de l'intensité émotionnelle	Début de la séquence : augmentation de l'intensité émotionnelle	Pic de sidération : pic d'intensité émotionnelle	Fin de la séquence : diminution de l'intensité émotionnelle
Types d'affects (J. Cosnier)	Activation brusque des affects toniques	Activation des affects phasiques	Désactivation progressive des affects phasiques et installation des affects toniques
Méthode privilégiée de recueil des matériaux	1^{er} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX		1^{er} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX
	L'observation directe avec enregistrement audioviséo Indicateur général : les discontinuités multimodales dans les activités du sujet dans son rapport avec l'environnement (humain et matériel) Repérer la survenance de « dysrythmies » Indices : verbalité, vocalité, corporéité (VvC)		L'observation directe avec enregistrement audioviséo Indicateur général : les reprises de continuités multimodales dans les activités des sujets dans leur rapport avec l'environnement (humain et matériel) Repérer la reprise d'une « rythmie » Indices : (VvC)

Tableau 10 – Identifier les émotions situées (résultat méthodologique)

8.1.2 - Identifier les configurations dyadiques tutorales

L'identification des émotions situées représente une étape essentielle mais insuffisante du point de vue des apprentissages si l'on ne prend pas en compte les modalités interactionnelles permettant à la dyade tutorale de s'orienter vers une visée formative. À l'instar du tableau précédent, cet aspect est resitué dans la problématique d'ensemble de la recherche de manière diachronique et synchronique : les hypothèses de recherche, l'interaction tutorale comme unité d'analyse, les types dyadiques et ses indicateurs, et enfin, la méthode que nous avons privilégiée pour recueillir les matériaux.

Tableau d'identification des configurations dyadiques tutorales :

	Ce que les émotions font aux sujets	Ce que les sujets font des émotions
Unité d'analyse : l'interaction tutorale	Du point de vue de l' interactant tuteur	Du point de vue des interactants, tuteur et stagiaire
Types dyadiques	Rôles endossés par les tuteurs au moment de l'activation brusque des affects toniques et activation des affects phasiques repérables chez les stagiaires Expérimenté/Novice ; Chef/Subordonné ; Accompagnant/Apprenant (E/N ; C/S ; A/A)	Rôles endossés par les tuteurs et les stagiaires au moment de la désactivation progressive des affects phasiques et installation des affects toniques (E/N ; C/S ; A/A)
Méthode privilégiée de recueil des matériaux	3 ^{ème} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX L'observation directe avec enregistrement audiovidéo Indicateur : modalité de centration du tuteur sur le travail, sur la personne du stagiaire Identifier le type d'interaction en cours au moment de l'activation brusque des affects toniques et de l'activation des affects phasiques (temporalité du travail, du stagiaire)	3 ^{ème} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX L'observation directe avec enregistrement audiovidéo Indicateur : modalité de centration du tuteur sur le travail, sur la personne du stagiaire Identifier le type d'interaction au moment de la désactivation progressive des affects phasiques et installation des affects toniques (temporalité du travail, du stagiaire)

Tableau 11 – Identifier les configurations dyadiques tutorales (résultat méthodologique)

8.1.3 - Identifier les apprentissages possibles signifiants, reconnus

L'identification des émotions situées et des configurations dyadiques permettent d'identifier un moment d'apprentissage possible qui peut être distingué en deux éléments comme vu plus haut. Les apprentissages possibles signifiants, et ceux qui sont effectivement reconnus par le sujet lui-même. À l'instar des tableaux précédents, ces aspects sont resitués dans la problématique d'ensemble de la recherche de manière diachronique et synchronique : les hypothèses de recherche, l'interaction tutorale comme unité d'analyse, le statut des apprentissages et ses indicateurs, et enfin, la méthode que nous avons privilégiée pour recueillir les matériaux.

Tableau d'identification des apprentissages possibles signifiants, reconnus :

	Ce que les émotions font aux sujets	Ce que les sujets font des émotions
Unité d'analyse : l'interaction tutorale	Du point de vue du stagiaire dans son interaction avec le tuteur	Du point de vue du stagiaire dans son interaction avec le tuteur
Statut des apprentissages	Apprentissages possibles signifiants révélés par les surgissements d'affects phasiques (émotions)	Apprentissages reconnus par le sujet lui-même
Méthode privilégiée de recueil des matériaux	<p>2^{ème} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX</p> <p>L'observation directe avec enregistrement audiovisué</p> <p>Indicateur : correspondance dans le temps entre deux éléments, tâche de travail et affects phasiques</p> <p>Identifier la nature de la tâche de travail investie et en cours, au moment de l'augmentation brusque des affects toniques et activation des affects phasiques</p>	<p>4^{ème} TRAITEMENT DES MATÉRIAUX</p> <p>Les entretiens (de fin de journée et à distance) avec enregistrement audiovisué</p> <p>Indicateur : apprentissages faisant l'objet d'une mise en lien entre expérience passée et expérience en cours par le sujet</p> <p>Repérer dans les verbalisations du sujet concerné les transformations de lui-même et/ou de ses autres activités qu'il se reconnaît à lui-même, avec attribution de valeur</p>

Tableau 12 – Identifier les apprentissages possibles signifiants, reconnus (résultat méthodologique)

La méthodologie d'accès aux apprentissages signifiants par les émotions est présentée sous la forme de trois tableaux thématiques portant sur l'identification des émotions situées, des configurations dyadiques tutorales, et des apprentissages possibles, reconnus. Or, ce découpage est seulement réalisé à des fins d'analyse. En pratique, l'ensemble de ces approches ne forme qu'un seul et même processus des rapports pouvant être établis entre émotions et processus d'apprentissage.

Cette approche est fondée sur la nécessité pour nous de recueillir des traces d'apprentissage autrement que par le truchement des discours d'acteurs qui, s'agissant des émotions, peuvent représenter un biais méthodologique majeur tant les enjeux narcissiques sont prédominants au regard de la nature de notre champ empirique. Du coup, cette approche méthodologique semble également mettre en valeur comment les apprentissages peuvent toucher le corps par la médiation des émotions. De ce point de vue, elle peut constituer un outil particulièrement pertinent d'observation dans le champ des apprentissages en situation de travail.

Cette approche nous semble pouvoir être discutée sur au moins deux points. Loin de prétendre de pouvoir identifier toutes les émotions possibles en situation (exemple des émotions subliminaires), nous n'avons retenu que celles qui pouvaient constituer des observables, notamment comportementaux des sujets. Il y a une implication directe à cette considération. Que faire lorsqu'il n'est pas possible d'observer chez le sujet, ce que nous avons appelé, des discontinuités multimodales comportementales ? Nous avons eu l'occasion de le signaler à quelques reprises au cours de la présentation des résultats de l'analyse. Nous pensons que le facteur individuel dans l'expression comportementale peut jouer un rôle considérable. Un stagiaire peut ainsi donner à voir très peu de variations de son activité comportementale (verbalité, vocalité, corporéité). Le chercheur ne peut donc en inférer quoi que ce soit, ce qui ne veut pas dire que ce stagiaire n'est pas en proie à des émotions qui pourraient être mise en rapport, selon notre hypothèse, avec un processus d'apprentissage.

Nous ne sommes pas parvenu à trancher sur cette question et nous nous sommes limité à ne pas retenir certaines séquences d'observation pour cette raison. Cela influence bien entendu la nature et le type des résultats globaux que nous avons obtenus. Une recherche ultérieure sur ce point méthodologique pourrait par conséquent être entreprise sur la recherche d'indicateurs autres que ceux basés sur les phénomènes de rupture et de discontinuités.

Cette approche méthodologique nous semble pouvoir également être discutée sur un deuxième point. Nous nous sommes intéressé à la manière dont tuteur et stagiaire construisent interactivement le rapport aux émotions, telles que nous pouvons les identifier, dans une visée formative. Les résultats obtenus laissent cependant de côté les situations dans lesquelles tuteur et stagiaire ne se retrouvent plus ensemble, ce qui peut être fréquent à certains moments dans le cadre de contraintes liées à l'activité professionnelle. Or, il est possible de penser que ce n'est pas parce que tuteur et stagiaire ne sont pas physiquement ensemble à certains moments que l'interaction est rompue, elle peut se poursuivre autrement. À l'inverse, lorsque cette distanciation se réalise sur une durée un peu plus importante, il est possible de penser également qu'elle peut constituer un frein au processus d'apprentissage. En effet, si le tuteur ne regarde pas le stagiaire, comment peut-il prendre en compte son vécu émotionnel par exemple ?

Si les interactants sont distants l'un de l'autre, la question ne se pose bien entendu pas. En revanche, elle se pose même si les interactants sont physiquement proches l'un de l'autre du point de vue des regards échangés ou non. Dans cette perspective, nous avons entrepris, à titre exploratoire, de chiffrer à partir de deux situations, le temps du regard du tuteur porté sur le visage du stagiaire au cours des interactions. Nous n'en faisons pas l'analyse qualitative détaillée ici (notamment à quel moment le regard est posé) car ce n'est pas l'objet direct de notre propos.

La première séquence concerne un stagiaire qui a abandonné la formation au bout de la première journée, sans en informer le tuteur. La tâche de travail consiste en la mise en bière d'un homme. La durée de la séquence dure 7 minutes 30 au total. Le tuteur a regardé le visage du stagiaire à deux reprises, la première à 2 minutes 19, pendant 2 secondes, la deuxième à 4 minutes 39, pendant 1 seconde. Soit au total 3 secondes, environ 0,67% du temps total de la séquence. La deuxième séquence réunit tuteur et stagiaire autour d'une activité de méchage. La durée de la séquence 5 minutes 07 au total. Le tuteur a regardé le visage du stagiaire à dix reprises (sur des durées comprises entre 1 et 2 secondes). Soit au total 13 secondes, environ 4,23% du temps total de la séquence.

À partir de ces quelques éléments, il semble difficile d'en tirer la moindre conclusion. En revanche, la différence entre les durées nous semble suffisamment significative pour être prise en compte dans une recherche plus approfondie.

8.2 - Fonctions et fonctionnalisation des émotions pour l'apprentissage

Nous avons choisi une approche compréhensive du processus d'apprentissage du point de vue des émotions situées en situation tutorale en milieu de travail, telles qu'elles s'y déploient. Comme nous avons tenté de le montrer, ces émotions peuvent ainsi constituer, pour la recherche, une voie d'accès privilégiée aux apprentissages particulièrement signifiants pour le sujet.

Par rapport au contexte théorique de la recherche, nous proposons de réinterroger en quoi les émotions, en tant qu'outil de recherche, donnent accès aux apprentissages, en permettant de rendre visibles certains de ces processus.

Cette recherche a également produit un résultat de type théorique portant sur la dimension globalement fonctionnelle des émotions dans l'apprentissage en situation de travail. Nous reprenons la distinction que nous avons opérée lors de la formulation des hypothèses de recherche : la fonction des émotions et leur fonctionnalisation par les sujets pour l'apprentissage.

Nous avons repéré trois grands types de fonction des émotions :

- fonction de mobilisation « énergétique » du sujet
- fonction de révélation de moments d'apprentissage signifiants pour le sujet
- fonction sociale permettant aux sujets de coordonner leur action

Les résultats obtenus permettent d'identifier ces fonctions qui nous semblent constituer des conditions de possibilité essentielles au processus d'apprentissage, mais cependant insuffisantes si ces émotions ne font pas l'objet d'une fonctionnalisation par les sujets dans une visée formative. C'est la lecture que nous proposons et discutons dans cette partie : les trois fonctions des émotions présentées se voient ainsi chacune prolongées d'une analyse à propos de leur fonctionnalisation par les sujets.

8.2.1 - Autour de la mobilisation énergétique du sujet

Les résultats que nous avons obtenus indiquent que les émotions ne peuvent se réduire à des perturbations dont le sujet concerné en serait passivement la proie. Nous avons appréhendé les émotions selon une dynamique temporelle et affective plus générale permettant de mettre en exergue leur capacité de mobilisation du sujet. Dewey (2010, 308), par exemple, parle d'« énergie », Frijda (1986), à la suite d'Arnold, parle lui de « tendances d'action » (*action readiness*) consécutives à l'évaluation préliminaire (*appraisal*) du stimulus.

Dans la partie de cette recherche consacrée à la problématique, nous avons mis l'accent sur l'idée de l'installation d'un régime d'activité spécifique induit par les émotions et propre à elles, dès lors que celles-ci se sont manifestées au décours de l'interaction tutorale. Elles surgissent en un pic d'intensité pour décroître ensuite progressivement. Les émotions semblent mobiliser le sujet et ses activités en le soumettant à leur propre tempo durant cet intervalle temporel.

Nous repérons qu'à la suite de surgissement d'émotions chez le stagiaire, ce dernier se trouve ainsi mobilisé à travers toute une série d'activités ou de « tendances d'action » visant à diminuer la tension émotionnelle dont il est temporairement l'objet. La diminution de la tension émotionnelle s'accompagne-t-elle pour autant d'apprentissages susceptibles d'être transférables à d'autres situations ? Nous proposons de faire une lecture de la fonction de mobilisation des émotions orientée vers le processus d'apprentissage.

Les résultats obtenus montrent que la diminution de la tension émotionnelle ne s'accompagne pas systématiquement d'un processus d'apprentissage. La diminution de la charge affective peut permettre, certes, au sujet de recouvrer une certaine disponibilité. Mais celle-ci n'est pas systématiquement orientée vers des apprentissages selon l'acception vue plus haut (transférabilité). Nous l'avons notamment constaté dans les situations où le stagiaire se retrouve physiquement seul (à distance géographique du tuteur), ou dans les situations où il se sent seul (absence de regards de la part du tuteur par exemple).

Les activités que développe le stagiaire semblent davantage viser la préservation d'une image sociale vis-à-vis d'autrui (qui plus est, peut-être son futur employeur ?) alors qu'il semble éprouver justement des difficultés à stabiliser une image de lui-même plus conforme à ce qu'il souhaite donner à autrui. Cette considération nous semble proche de la notion proposée par Barbier (2011, 28) quand il parle d'« affect identitaire ».

Dans le cadre de l'interaction tutorale, le stagiaire peut être son propre et principal étayage de la tension émotionnelle en mobilisant son expérience antérieure. Une aide-soignante qui a auparavant exercé dans un service où les infirmières « méchaient » des patients, a pu en retirer des informations lui permettant de réaliser, de façon non prévue, seule cette activité sur des patients décédés. Or, nous avons fait le constat que cela est insuffisant, car cette activité non reprise et non contextualisée par le tuteur, semble difficilement transférable sur d'autres patients décédés ayant leur propre singularité morphologique par exemple.

Le rôle du tuteur paraît à cet égard crucial. Lorsque la charge affective du stagiaire parvient à diminuer en faisant l'objet d'un étayage émotionnel sur la dyade tutorale (le tuteur et le stagiaire), les résultats de la recherche indiquent la présence d'apprentissages qui sont valorisés par le tuteur et reconnus par le stagiaire lui-même (cf. les verbalisations recueillies lors des entretiens menés à distance sur, notamment, les apprentissages reconnus par soi).

D'une certaine manière, le tuteur remplit à ce moment-là, une fonction de contenant des émotions du stagiaire, les reconnaissant et les étayant (étayage notamment inféré par l'adoption de la temporalité du stagiaire par le tuteur). Or, le tuteur ne semble pas contenir les émotions pour *seulement* les contenir ; il les contient en vue de promouvoir la transformation du sujet (apprentissage), telle que lui l'attend tout du moins. Le tuteur endosse un rôle de tiers contenant pouvant permettre au stagiaire de consentir à s'ouvrir à son histoire personnelle.

Le tuteur nous semble endosser également un rôle de tiers symbolisant en proposant des significations différentes des tâches de travail qui ont suscité les émotions, autres que celles immédiatement données par le stagiaire. Le processus d'apprentissage s'inscrit de ce point de vue dans un ordre symbolique qui préexiste au stagiaire, il établit une distance au réel de laquelle « *peut surgir la possibilité (...) d'agir sur celui-ci pour le transformer, le penser et se l'approprier, et, ce faisant, de se transformer en retour.* » (Rochex, 2009, 23).

La fonction de mobilisation d'« *énergie* », pour reprendre le terme que Dewey (2010, 308) applique aux Beaux-arts, contredit l'un des préjugés relativement répandu, y compris en formation d'adultes, selon lequel les émotions sont bloquantes, paralysantes pour l'apprentissage. C'est une considération qui nous semble très réductrice.

Nous avons certes identifié ce que nous avons appelé un pic de *sidération* qui peut être inféré à partir du comportement du sujet. Or, par définition un pic n'a pas la configuration de celle d'une courbe « en plateau », la tension émotionnelle finit par diminuer par diverses activités entreprises *ad hoc*, plus ou moins consciemment, par le sujet. Certaines de ces activités entreprises peuvent s'orienter vers une visée formative dès lors que l'énergie activée au moment du surgissement d'émotions peut être fonctionnalisée à cette fin. Cette énergie n'est alors pas supprimée par les interactants, elle se trouve notamment canalisée par un tiers contenant et symbolisant, fonction que peut remplir le tuteur à ce moment.

8.2.2 - Autour de la révélation de moments d'apprentissage

Nous avons validé l'hypothèse affirmant que dans l'espace de travail, les émotions remplissent une fonction de révélateur de moments d'apprentissages signifiants pour les interactants. Le surgissement d'émotions chez un stagiaire alors qu'il est confronté à une tâche de travail donnée, permet selon notre hypothèse, de considérer cette tâche donnée, ou l'un de ses aspects, comme un « objet » d'apprentissage. Cet objet d'apprentissage revêt un caractère singulier pour le stagiaire au regard de l'ensemble de son expérience personnelle, il est en cela signifiant pour lui. Nous avons pu relever à cet égard de nombreux éléments biographiques professionnels comme personnels, l'attestant.

La fonction des émotions dans la révélation de moments d'apprentissage peut faire l'objet d'une lecture approfondie avec le modèle proposé par Marx et repris par Rabardel et Samurçay (2004) sur le rapport indissociable entre activité et apprentissage. « *Activité constructive* » et « *activité productive* » se présentent comme très étroitement intriquées entre elles : « *en agissant un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique) ; mais en transformant celui-ci, il se transforme lui-même. Et ces deux sortes d'activités, productive et constructive, constituent un couple inséparable.* » (Pastré, 2008, 110).

La fonction des émotions dans la révélation de moments d'apprentissages signifiants, peut-elle être rapprochée, en partie, de « *l'activité constructive* » ? Le stagiaire en « travaillant » (« *activité productive* ») avec le tuteur, « apprend » simultanément (« *activité constructive* »). Et si la tâche de travail résonne de manière particulière dans l'histoire de la personne du stagiaire, l'apprentissage lui est alors signifiant.

Cependant, Pastré (*Ibidem*) rajoute un peu plus loin que : « *l'activité constructive n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident* ». Selon cette perspective, nous apprendrions donc en permanence. Or comme nous l'avons vu au cours de cette recherche, le simple fait de se retrouver et d'évoluer dans une situation de travail ne suffit pas pour apprendre quand bien même cette situation serait aménagée en vue de constituer également une situation d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage, selon nos appuis théoriques, implique du point de vue cognitif une rupture avec les connaissances préalables, puis globalement une régulation et un dépassement (« *l'accommodation* » dans le modèle piagétien). Du point de vue des activités, le processus d'apprentissage peut être défini comme une « *transformation d'habitude d'activité faisant l'objet d'une attribution de valeur par le sujet concerné et/ou par son environnement social.* » (Barbier, 2011, 32). La mise en lien réalisée par le sujet entre expérience passée et expérience actuelle paraît un des éléments de constitution du processus d'apprentissage. Le modèle de *l'activité constructive* à l'occasion de *l'activité productive*, peut être rapproché de la révélation d'un moment d'apprentissages à l'occasion d'émotions. Mais ce modèle reste muet sur les transformations opérées chez et par le sujet, qu'elles soient d'ordre cognitif ou sur le plan des activités par exemple. Toutes les activités liées à un environnement de travail n'impliquent donc pas *de facto* des activités formatives leurs correspondants. Les premières en s'appuyant sur les secondes, les révèlent factuellement.

Dans la même perspective, s'agissant de notre recherche, le moment d'apprentissages est révélé par les émotions. L'hypothèse est large et nous n'avons pas eu de difficulté pour la confirmer. C'est la raison pour laquelle nous avons été amené, comme nous l'avons déjà souligné, à préciser ce « moment d'apprentissage » comme moment d'apprentissages possibles mais pas effectifs (au sens où le sujet se le reconnaît pour lui-même).

Comme le souligne Livet (2002b, 63), « *toute émotion présente un lien possible avec une activité de révision. Réviser, c'est devoir modifier une des données qui guident nos attentes et notre activité.* » De ce point de vue, *la fonction des émotions de révélation de moments d'apprentissages* peut être associée aux apprentissages possibles. Les apprentissages reconnus par soi peuvent être associés à *la fonctionnalisation des émotions réalisée par les sujets des apprentissages possibles* dans une visée formative.

Le chercheur peut inférer des apprentissages possibles pour un sujet donné lorsque ce dernier se trouve simultanément confronté à une tâche de travail et en proie à un surgissement d'émotions. Le sujet est comme contredit dans ses attentes face à cette tâche de travail (cf. la définition des émotions donnée par Livet, 2009, 10). Frappé dans ses attentes, le sujet se retrouve dans une forme d'échec de ses prévisions. Mais ce moment d'intenses émotions comme moment d'apprentissages possibles peut aussi constituer un moment d'ouverture vers les apprentissages reconnus par soi. Comme le souligne Rimé (2005, 316), « *quand les prévisions échouent, quand les attentes sont infirmées, ou quand l'activité en cours est interrompue, c'est alors que l'activité de production de sens trouve ses meilleurs conditions d'émergence* ».

Dans un contexte d'intensité émotionnelle, une tâche de travail est identifiée comme un objet d'apprentissages possibles pour un sujet donné. Dans une visée formative, quelles sont les conditions qui permettent à cet apprentissage possible d'être l'objet d'un processus d'apprentissage pouvant déboucher sur un apprentissage effectif ? La question plus générale qui nous semble être posée est *comment faire d'un espace de travail un espace de formation* ? L'analyse des résultats que nous avons faite à ce sujet, souligne que chacun de ces espaces se caractérise par la distribution de rôles différents produisant, ce que nous avons appelé, des interactions tutorales plutôt de travail et des interactions tutorales plutôt formatives. Ce qui semble caractéristique, ce sont par conséquent les rapports sociaux spécifiques dans l'espace d'activité considéré, notamment par la prise en compte de temporalités différentes, alternant entre celle du travail et celle de la formation.

Si c'est la fonction des émotions qui révèle des apprentissages possibles situés dans l'espace de travail, c'est bien la fonctionnalisation des émotions par la dyade tutorale, qui permet de faire d'un espace de travail un espace de formation. La *situation tutorale* n'est pas donnée *a priori*, elle émerge. Dans cette perspective, le chercheur est amené à parler de situation tutorale, pour autant qu'elle est constitutive d'un espace de formation qui est reconnu comme tel par les interactants.

8.2.3 - Autour de la coordination entre les sujets

L'identification régulière, quelle que soit la dyade tutorale, de la modalité de centration du tuteur sur la personne du stagiaire au moment du pic d'intensité émotionnelle est l'un de nos résultats de recherche (quand ils sont présents l'un à l'autre). La perception, directe ou indirecte, des émotions du stagiaire par le tuteur, et qui en oriente son comportement d'étayage, semble bien confirmer de ce point de vue, une certaine fonction sociale des émotions dans l'apprentissage. Ce résultat nous a un peu surpris par son caractère homogène. Existe-t-il une raison particulière ? Nous avons évoqué la théorie de Dumouchel (1999) affirmant que les émotions sont ontologiquement sociales, elles sont « *l'être* » de vivre ensemble humain.

Loin d'être des attributs individuels, les émotions sont à l'inverse fondamentalement sociales, ce que nous n'avons pas suffisamment développé dans le cadre théorique. Nous proposons de le compléter avec une approche conceptuelle de nature ontogénétique, telle que développée, entre autres, par Wallon, qui souligne en effet l'importance primordiale de cette fonction sociale dès le premier âge. L'enfant dépend totalement de son milieu humain pour sa survie : « *Le développement rapide et complet de ses automatismes émotionnels (...) [est] de mettre à l'unisson ceux qui se trouvent ensemble dans la même situation et de provoquer chez tous des réactions convergentes, complémentaires ou réciproques* » (Wallon, 1970, 104).

Nous retrouvons cette idée « d'être sur la même longueur d'ondes » avec le concept de « postulat empathique » : « *Autrui est semblable à moi, cette attribution de similitude de vie mentale est alimentée par la capacité d'imitation des mouvements corporels, des postures et des activités vocales d'autrui.* » (Cosnier, 2012, 202). Une recherche ultérieure peut avoir comme objet les effets des mouvements d'imitation entre tuteur et stagiaire dans la construction de l'apprentissage. Nous avons en effet repéré, mais sans développer, l'importance notamment des échopraxies dans les interactions tutorales. Le corps de l'interactant peut ainsi servir d'instrument d'analyse (notion d'« *analyseur corporel* » développé par Cosnier, 1994, comme instrument privilégié de l'empathie).

Le postulat empathique « *est basé sur la conviction spontanée qu'autrui perçoit le monde qui nous entoure comme nous-même et qu'il est sujet d'une vie mentale analogue.* » (Cosnier, *Ibid.*).

Les travaux menés par Rimé (2005) auprès des personnes qui partagent leurs émotions, nous apprennent que, suite à un épisode émotionnel important, le partage social n'a pas pour fonction principale d'en réduire leur intensité. Partager ses émotions avec autrui contribue essentiellement au renforcement des liens sociaux.

L'ensemble de ces considérations semblent attester de la fonction des émotions de « *coordination entre les sujets* », pour reprendre les termes de Dumouchel (1999). Pour autant, l'empathie n'est pas, bien entendu, qu'un postulat dont on a vu qu'il était fondé ontologiquement et ontogénétiquement. Deux temps peuvent être distingués à ce propos : « *D'une part, la résonance corporelle non intentionnelle, d'autre part l'adoption intentionnelle du point de vue d'autrui. Ce deuxième temps est un temps de traitement cognitif* » (Brunel & Cosnier, 2012, 110-111). De ce point de vue, et par rapport à notre recherche, l'empathie peut être considérée comme la capacité active de ressentir ce que ressent le stagiaire, et vice versa, tout en restant soi-même.

Du point de vue du tuteur, la fonction de tiers contenant et symbolisant qu'il peut assurer auprès du stagiaire trouve dans cette considération un fondement qui nous semble pertinent. Du point de vue du stagiaire, son identification aux attitudes, aux gestes du tuteur, aux paroles dans une visée formative, peut s'opérer, non dans une fusion aliénante, mais dans un rapport d'altérité où il reste lui-même.

Le surgissement d'émotions chez le sujet ne se réduit ni ne se limite à lui. Les différentes fonctions des émotions que nous venons de présenter peuvent permettre au chercheur de prendre en compte leurs possibles et fondamentales ouvertures sur le monde et sur le sujet lui-même. « *Si l'on s'inquiète de la force mémorielle, révélatrice ou exploratoire des émotions, il apparaît qu'elles frayent des voies inouïes à l'acte volontaire et à l'élucidation logique* » (Forthomme, 2008). Les sujets en fonctionnalisant leurs émotions peuvent, significativement, se transformer comme ils peuvent transformer le monde au travers d'une action, d'une intention. Il nous semble alors possible d'avancer l'idée que le processus d'apprentissage en situation de travail, à l'occasion d'émotions, procède d'interactions tutorales qui sont non seulement axées sur la tâche à accomplir mais qui tiennent compte également de l'autre dans un accomplissement délibérément conjoint et réciproquement partagé.

Conclusion

Conclusions et mises en perspectives

Mener un travail de thèse dans le champ mortuaire hospitalier n'a pas toujours été aisé par la confrontation régulière et fréquente, pendant plusieurs années, à des situations socialement considérées comme hautement taboues comme celles, emblématiques, touchant à la mort d'enfants. Le monde de la mort est ainsi isolé et marqué du sceau du déni comme nous l'avons constaté en pratique. S'y intéresser par la voie d'une recherche en sciences sociales et en particulier en formation des adultes, ne relève ni du morbide ni d'une forme de banalisation. Notre démarche est fondée sur la tentative de comprendre à quoi et comment sont formés aujourd'hui les personnels exerçant dans le secteur mortuaire.

Pour cela, nous avons choisi d'entreprendre cette recherche selon une approche compréhensive et descriptive des émotions *situées* en situation d'apprentissage au travail. Le champ empirique choisi est celui d'agents de chambre mortuaire se trouvant face à des tâches ou situations de travail qui leur sont inédites dans le cadre d'une interaction tutorale.

Le « climat » d'une chambre mortuaire peut être qualifié d'« émotionnel », ce n'est pas lui que nous choisissons d'étudier. Ce « climat » peut être appréhendé comme une tonalité affective de base. C'est à partir de cette dernière que nous nous intéressons à ce qui s'en détachent parfois, en de brusques poussées, les émotions.

Cependant, nous ne nous intéressons pas aux émotions pour les émotions, mais dans leur rapport au processus d'apprentissage. Les émotions ne peuvent être réduites à des traces de « notre passé animal » qu'il s'agirait de mettre sous contrôle, elles jouent, par exemple, un rôle fondamental dans le processus décisionnel comme l'a montré Damasio (1995). Non réduites à des perturbations, les émotions, mises en objet dans cette étude, résultent d'évaluation (« *Appraisal theory* ») qui fonde la part du sens donné par le sujet qui ne subit pas la situation mais participe à la définir. Face un changement du monde qui dérange nos plans, les émotions déclenchent, selon Livet (2002), un processus de « *révision* » de nos intentions d'action, de nos choix et préférences. La contribution significative des émotions au processus d'apprentissage trouve un fondement dans cette perspective.

À travers cette recherche, nous nous sommes interrogé en particulier sur les modalités du processus d'apprentissage par les émotions. Dans un premier temps, nous rappelons les grandes lignes de la démarche poursuivie, puis nous présentons les principaux apports de connaissance et les limites, enfin nous tentons de situer les résultats de la recherche dans une perspective pratique.

En quoi les émotions déployées dans la situation de travail entre tuteur et stagiaire, peuvent-elles jouer un rôle constructif du point de vue de l'apprentissage ? La formulation de la question de départ nous a conduit à mobiliser un cadre théorique multiréférencé portant à la fois sur les émotions situées et sur l'apprentissage en situation de travail. La clé de voûte de cette étude, nous semble-t-il, consiste à pouvoir accéder aux émotions situées pour accéder aux apprentissages reconnus comme signifiants pour les sujets.

Les émotions situées, temporellement localisables, peuvent être appréhendées comme variations de l'intensité émotionnelle (Cosnier, 1994), et identifiées à partir des modifications comportementales pouvant être observées. Les émotions que nous repérons sont par conséquent limitées à celles que nous identifions à l'aide notre appareillage théorique et méthodologique. Les émotions surgissent quand le stagiaire ne parvient plus à anticiper, en fonction de ses expériences antérieures, son rapport avec une tâche de travail donnée et à laquelle il est confronté. Notre démarche consiste à observer le type d'interaction tutorale noué à ce moment-là et dans quelle mesure elle peut constituer une ressource formative du point de vue de ce qu'elle permet du traitement des émotions.

Le destin des émotions est connu, après une brusque apparition confinant le plus souvent sous la forme d'un pic d'intensité, elles décroissent nécessairement et progressivement. Dans cette phase de décroissance, elles semblent plus accessibles aux sujets. La question, du coup, peut s'énoncer de la manière suivante : selon quelles modalités pouvant être mises en place par la dyade tutorale, cette diminution de la tension émotionnelle peut-elle s'accompagner de processus formatifs ?

Dans cette perspective, le dispositif méthodologique que nous avons élaboré, vise à confirmer ou non les deux hypothèses de recherche. Dans l'espace de travail, les émotions remplissent une fonction de révélateur de moments d'apprentissages signifiants pour les interactants (H_1). Au décours du déploiement émotionnel, l'émergence d'apprentissages possibles est associée à l'adoption de positionnements formatifs réciproques que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement (H_2).

Nous avons été amené ainsi à reformuler l'objet de recherche : la fonction des émotions dans l'apprentissage en situation tutorale en milieu de travail. Les résultats obtenus confirment globalement les deux hypothèses que nous précisons ci-dessous. En revanche, les résultats nous amènent à préciser l'objet de recherche, c'est moins en effet la fonction des émotions dans l'apprentissage qui est apparue comme saillante que leur fonctionnalisation par les interactants dans une visée formative.

Les émotions situées ne sont pas identifiées *a priori* comme obstacles ou leviers pour le processus d'apprentissage. L'un des résultats significatif de cette recherche réside dans la fonctionnalisation des émotions opérée par la dyade tutorale, ce qu'elle en fait dans une visée formative. Cependant des fonctions d'émotions ont été également identifiées (de révélation de moment d'apprentissages, de mobilisation énergétique du sujet, sociale dans la coordination entre sujets) mais elles nous semblent constituer davantage des conditions de possibilité du processus d'apprentissage, certes, essentielles, mais non suffisantes pour déboucher sur des apprentissages tels qu'ils peuvent être reconnus par les sujets eux-mêmes.

Comment faire d'un espace de travail un espace de formation ? La recherche a permis de proposer un élément de compréhension pour tenter de répondre à cette question. Nous avons identifié une récurrence forte au sein des modalités interactionnelles tutorales autour du pic d'intensité émotionnelle : la centration du tuteur davantage portée sur « la personne » du stagiaire que sur la tâche de travail. L'indicateur discriminant s'est révélé être le caractère distinctif entre la temporalité du travail avec son rythme « productif » et la temporalité « personnelle » du sujet qui se trouve être en décalage par rapport à la première temporalité.

L'espace de formation émerge de l'espace de travail par l'adoption de positionnements formatifs réciproques que tuteur et stagiaire se reconnaissent mutuellement. L'espace d'activité qu'il soit de travail ou de formation est ainsi caractérisé par un type spécifique de rapports sociaux. Le tuteur joue à cet égard un rôle fondamental comme nous l'avons déjà largement souligné, à la fois comme tiers contenant des émotions du stagiaire, lui permettant une disponibilité corporelle et mentale vers une possible visée formative ; également comme tiers symbolisant de l'univers du travail dans lequel est immergé le stagiaire. Comme tout univers social, un ordre symbolique est déjà là, se manifestant par le choix des objets, la façon de les disposer, par les mots employés, les gestes accomplis, la prosodie produite à certains moments mais pas à d'autres...

Dans cette perspective, cet ordre symbolique peut s'incarner dans les activités réalisées par le tuteur auprès des patients décédés en tentant de présentifier l'absence de la famille et des proches à ce moment-là. Le patient de son vivant avait-il formulé quelques souhaits à propos de l'organisation de son « moment mortuaire » ? Au niveau de l'habillement, de sa coiffure, des objets significatifs à déposer au fond du cercueil ? Mais aussi ses demandes s'agissant du don d'organes ou du corps ? La réalisation, également, de rituels religieux ou profanes ? La famille, de son côté, avait-elle formulé également des souhaits ? Garder la « fameuse » barbe de trois jours de son proche impliquant de ne pas le raser pour le « faire beau », vaporiser son parfum préféré, diffuser un morceau de musique choisi... Le tuteur joue bien à cet égard auprès du stagiaire une fonction de tiers symbolique en réintroduisant les proches du défunt à travers ses activités, rappelant simultanément que la chambre mortuaire, tantôt espace de travail tantôt espace de formation dans notre étude, est également, voire surtout, destinée à un accueil et un accompagnement les plus ajustés possibles à chacun des proches du défunt.

Bien que nous venions de reconnaître le rôle absolument central du tuteur dans notre étude, nous ne lui avons pas accordé une place suffisante dans l'analyse de ses propres enjeux. Une piste de recherche complémentaire semble importante à considérer. Les tuteurs ne sont pas formés à être tuteurs. Le défi n'est donc pas uniquement du côté des stagiaires, qui pour la plupart d'entre eux se demandent dès le début s'ils vont pouvoir rester toute leur première journée. Du fait même de la présence de stagiaires à leur côté, le défi pour les tuteurs consiste, nous semble-t-il, à les obliger à devoir penser des choses qu'ils ne penseraient pas s'ils étaient juste dans l'action de leur travail.

Nous avons fait comme si, jusqu'à présent, la fonction de contenant du tuteur allait de soi. Nous avons recueillis à ce sujet des verbalisations de tuteurs indiquant qu'ils doivent réussir à contenir ce que peut leur évoquer la situation de travail partagée avec le stagiaire, au niveau des angoisses qui leur sont propres et qu'ils doivent apprendre à reconnaître chez l'autre. Il y a des implications de cette considération dans le processus d'apprentissage, et une recherche pourrait examiner les conditions d'une mutuelle régulation dans cette dynamique.

Enfin, nous avons obtenu un résultat de recherche de nature méthodologique visant à accéder aux émotions situées en rapport avec le processus d'apprentissage. Nous avons notamment élaboré des indicateurs qui peuvent permettre de considérer le moment d'émotions comme possible moment de l'apprendre. Cette proposition méthodologique est élaborée à partir d'un nombre très restreint de sujets observés et peut trouver par conséquent sa limite dans une application généralisée.

L'étude du rapport entre émotions et apprentissage des adultes représente un objet de recherche qui nous semble fondamental pour contribuer à la compréhension du sujet en situation d'apprentissage et/ ou de travail. Mais la tâche paraît ardue, constat est régulièrement fait d'une conjugaison pour le moins complexe entre logique affective et logique de travail. Les émotions sont le plus fréquemment « sur-déterminées » par le travail dans sa logique de production. La reconnaissance des émotions est spontanément perçue comme de la vulnérabilité voire de la sensiblerie qui n'ont pas souvent leur place dans le monde du travail. C'est bien entendu, comme cette recherche a modestement contribué à le dire, ignorer que les émotions sont indissociables des activités cognitives. Or, la vulnérabilité peut être appréhendée comme une forme de non toute puissance nécessaire à la définition de l'être humain. « *A-t-on encore le droit d'être fragile ?* » nous chuchote à l'oreille la philosophe Poché (2013). Nous aurions tendance à répondre, pour apprendre, il vaut mieux.

Bibliographie

- Agamben, G. (2006/2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.
- Auchlin, A., Filliettaz, L., Grobert, A., & Simon, A.-C. (2005). (Én)action, expérienciation du discours et prosodie. *Cahiers de linguistique française* (pp. 217-249), n° 26.
- Averill, J. & Rodis, Pano T. (1998). Le rôle du langage dans les transformations émotionnelles. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 19-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Ariès, P. (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en occident*. Paris : Seuil.
- Arrêté du 16 juillet 2009 relatif à la formation d'adaptation à l'emploi des aides-soignants et des agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et Formation* (pp. 7-20), n° 22. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 45-70). Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-91). Paris : Presses universitaires de France.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bernard, J. (2009). *Croquemort*. Paris : Éditions Métailié.
- Böhle, F. & Milkau, B. (1988/1998). *De la manivelle à l'écran*. Paris : Eyrolles.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace : strategies for effective practice*. Crows Nest : Allen & Unwin.

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand, L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997/2008). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.) *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2014). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J. Friedrich & J.-C. Pita Castro (Eds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 69-92). Dijon : Raison et Passions.
- Brémaud, M.-M., Duroc C., Jacquard, T. & Pham Quang, L. (2013). Patients défunts et personnels soignants en chambre mortuaire. *Revue hospitalière de France* (pp. 60-65), n° 552. Paris : Fédération hospitalière de France.
- Brunel, M.-L. & Cosnier, J. (2012). *L'empathie*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Juven, P. (2001). La prise en compte des conduites non verbales produites dans l'interaction de vente : méthodologie de transcription des données vidéos. In C. Cavé, I. Guaitella & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité, interactions et comportements multimodaux dans la communication* (pp. 316-325). Paris : L'Harmattan.
- Cahour, B & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, Vol. 74, 97-106. DOI : 10.3917/th.742.0097.
- Cottencin, O. (2011). Sidération. In C. Damiani & F. Lebigot (Eds.), *Les mots du trauma* (p. 217). Éditions Philippe Duval.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (1987). From evolution to behavior : Evolutionary psychology as missing link. In J. Dupre (Ed.), *The latest on the best : Essays on evolution ad optimality*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Cosmides, L. & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 91-115). New York : Guilford Press.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Dunod.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Nathan-Retz.
- Cosnier, J., (2006). *Psychologie des émotions et sentiments*, 3^{ème} version revue et actualisée. En ligne <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>
- Cosnier, J. (2012). *Nouvelles clefs pour la psychologie*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Damasio, A.-R. (1995/2010). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.-R. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dan Glauser, E. (2009). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander, & K.-R. Scherer (Eds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 223-253). Paris : Dunod.
- Décret n°91-45 du 14 janvier 1991 portant statuts particuliers des personnels ouvriers, des conducteurs ambulanciers et des personnels d'entretien et de salubrité de la fonction publique hospitalière.
- Décret n°2001-033 du 8 novembre 2001 modifiant le décret n°91-45 du 14 janvier 1991.
- Décret n°2007-1188 du 3 août 2007 portant statut particulier du corps des aides-soignants et des agents des services hospitaliers qualifiés de la fonction publique hospitalière.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris : Le Seuil.
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dumouchel, P. (1992). *Émotions, essai sur le corps et le social*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance, Collection Les empêcheurs de penser en rond.

- Dupont, M. & Macrez, A. (2007). *Le décès à l'hôpital*. Paris : Doin/AP-HP.
- Elias, N. (1969/1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1985/1998). *La solitude des mourants*. Paris : Christian Bourgeois Éditeur.
- Filliettaz, L. (2007). On peut toucher ? L'orchestration de la perception sensorielle dans les interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (pp. 11-32), n° 85.
- Filliettaz, L., Rémary, V. & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @activités*, 11(1).
- Frijda, N.-H. (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. Paris : Presses universitaires de France.
- Forthomme, B. (2008). *Théologie des émotions structurée par l'expérience théâtrale*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Harré, R. (1986). *The social construction of emotion*. Oxford : Blackwell.
- Haute autorité de santé. Manuel de certification des établissements de santé V2010 révisé avril 2011, www.has-sante.fr/portail/jcms/r_1439924/fr/manuel-de-certification-des-etablissements-de-sante-v2010-revisé-avril-2011.
- Hochschild, A.-R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure, *American Journal of sociology* (pp. 551-575), 85(3).
- Hochschild, A.-R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler* (pp. 19-49), n° 9.
- Huet, Y. (2015). Navigation entre la vie et la mort. *L'infirmière magazine* (pp. 62-65), n° 360.
- Inspection générale des affaires sociales (2005). *Inspection de la chambre mortuaire de Saint Vincent de Paul*. Paris : La documentation française, pp. 39-40.
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2006). Rapport sur les pratiques hospitalières concernant les fœtus mort-nés et nouveau-nés décédés. CHU de Paris, Lyon, Marseille, La documentation française, p. 17.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : Édition sociale française.

- Kahn, P. (1992). Violences et subjectivation. *Revue du Collège de Psychanalystes*, n° 45.
- Keltner, D. & Gross, J.-J. (1999). Functionalist accounts of emotion. *Cognition and emotion* (pp. 467-480), 13.
- Kleinginna, P.-R. & Kleinginna, A.-M. (1981). A categorized of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, *Motivation and Emotion* (pp. 345-379), 5.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lalande, F. & Grass, E. (2005). *Inspection de la chambre mortuaire de l'hôpital Saint-Vincent-de-Paul*. Paris : Inspection générale des affaires sociales (IGAS).
- Lavigne, C., Vernerey, M., Vienne, P., Geoffroy, J. & Ollivier, M. (2005). *Pratiques hospitalières concernant les fœtus mort-nés et nouveau-nés décédés CHU de Paris, Lyon et Marseille*. Paris : Rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS). Paris : Inspection générale des affaires sociales (IGAS) / Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Lalande, F. & Veber, O. (2009). *La mort à l'hôpital*. Paris : Rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS).
- Lazarus, R.-S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York : McGraw Hill.
- Lazarus, R.-S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Le Breton, D. (1998/2004). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Leventhal, H. & Scherer, K.-R. (1987). The relationship of emotion to cognition: a functional approach to semantic controversy. *Cognition and emotion* (pp. 3-28), 1.
- Lipiansky, E.-M. (1998). Expression de soi, émotion et changement. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 125-148). Paris : Presses universitaires de France.
- Livet, P. (2000). Peur de l'inconnu, angoisse et révisions conceptuelles. In *Revue européenne des sciences sociales* (pp. 35-44), t. XXXVIII, n° 119.
- Livet, P. (2002a). *Émotions et rationalité morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Livet, P. (2002b/2004). Actualités philosophiques des émotions. In A. Channouf & G. Rouan (Eds.), *Émotions et cognitions* (pp. 43-71). Bruxelles : De Boeck.

- Livet, P. (2009). Émotions, rationalité, densité temporelle et manifestation de valeurs. In *Revue européenne des sciences sociales* (pp. 7-23), t. XLVII, n° 144.
- Lordon, F. (2013). *La société des affects. Pour un structuralisme des passions*. Paris : Seuil.
- Mac Lean, P.-D. (1993). Cerebral evolution of emotion. In M., Lewis & J.-M., Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions* (pp. 67-87). New York : Guilford Press.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Monnier, A & Pennec, S, (2001). La mort est au centre de la vieillesse. Communication présentée à la séance 02, Vieillissement de la population. Institut national d'études démographiques (Ined), Union internationale pour l'étude scientifique de la population (Uiesp), XXXIV^e Congrès général de la population, du 18 au 24 août 2001. Salvador (Brésil), (non publiée), cité par Dupont, M. & Macrez, A. (2012). *Le décès à l'hôpital*. Rennes : Presses de l'EHESP (p. 4).
- Leibovici, M. (2014). *Le moment de la subjectivation*. Paris : Éditions Kimé.
- Mornata, C. (214). La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail. In E., Bourgeois, & S., Enlart (Eds.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 177-191). Paris : Presses universitaires de France.
- Niedenthal, P.-M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2008). *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre (Belgique) : Mardaga.
- Pastré, P. (2006). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente* (pp. 29-46). N° 165.
- Pastré, P. (2006/2008). Apprendre à faire. In E., Bourgeois, & G., Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Poché, F. (2013). *A-t-on encore le droit d'être fragile ?* Lyon : Chronique sociale.
- Prat, M. (2006). *Processus cognitifs et émotions*. Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.-V. (1995) Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise au défi de la connaissance* (pp. 251-265). Paris : Éditions La Découverte.

- Richard, F. & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris : Dunod.
- Rimé B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui* (pp. 21-32), n° 166. DOI : 10.3917/Ifa. 166.0021.
- Saget E. (2011). Aux petits soins pour les morts, *L'Express* (pp. 112-116), n° 3147.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Sander, D. & Scherer K.-R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Sartre J.-P. (1939/1995). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.
- Scherer, K. -R. (1984). On the nature and function of emotion : a component process approach. In K. -R Scherer & P. Ekman (Eds.) *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scherer, K. -R. (1998). Analysing emotion blends. In A. Fischer (Ed.) *Symposia* (pp. 142-148). Würzburg : Isre Publications.
- Scherer, K. -R. (1999). Appraisal theories. In T., Dalgleish & M. Power (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 637-663). Chichester : Wiley.
- Scherer, K. -R. (2001). Emotions, Psychological Structure of. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 4472-4477). Elsevier Science.
- Spinoza, B. (1993/2013). *Éthique*. Paris-Tel-Aviv : Éditions de l'Éclat. (traduction R. Misrahi).
- Tcherkassof, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Thomas, L.-V. (1978). *Mort et pouvoir*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Trompette, P. & Caroly, S. (2004). En aparté avec les morts... Peur, larmes et rire au travail : les métiers du funéraire. *Travailler* (pp. 63-84), n° 43.
- Vion, R. (1992/2000). *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1998). *Théories des émotions Étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

Wolf, J. (2012). Le travail en chambre mortuaire : invisibilité et gestion en huis clos.
Sociologie du travail (pp. 157-177), Vol. 54. Elsevier Masson.

Ziegler, J. (1975). *Les vivants et la mort*. Paris : Seuil.

Liste des annexes (présentées dans un autre volume)

Cf. Annexe 1 : Arrêté du 16 juillet 2009 relatif à la formation d'adaptation à l'emploi des aides-soignants et des agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées.	36
Cf. Annexe 2 : Fiches métier de la fonction publique hospitalière, responsable et agent de service mortuaire.	36
Cf. Annexe 3 : Durée totale des enregistrements audio-vidéo des tuteurs et stagiaires.....	117
Cf. Annexe 4 : Exemple d'un traitement complet de matériaux issus de l'observation, de l'entretien à distance et selon la convention de transcription adoptée	118
Cf. Annexe 5 : Exemple de transcription du minutage d'une séquence – Observation / entretien à distance n° 16.1 – TUT6 & STA6 « J'suis pas bien ».....	150
Cf. Annexe 6 : Exemple complet du 1 ^{er} type de traitement des matériaux – « Identification des discontinuités » – Séquence d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6	151
Cf. Annexe 7 : Exemple complet du 3 ^{ème} type de traitement des matériaux – « Identification des rôles endossés par « tuteur" et "stagiaire" » – Séquence d'interaction n° 14 – TUT6 et STA6 – « Ça ne te choque pas – ça va encore »	152
Cf. Annexe 8 : Exemple complet du 2 ^{ème} type de traitement des matériaux – « Discontinuités=> émotions (propres au sujet)=>apprentissages possibles » – Séquence d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6 – « Ok ce sont des cercueils en fait ».....	156
Cf. Annexe 9 : Exemple complet du 4 ^{ème} type de traitement des matériaux – « Des émotions aux apprentissages reconnus par le stagiaire lui-même » – Séquence d'interaction n° 13 – TUT6 et STA6 – « Ok ce sont des cercueils en fait ».....	158
Cf. Annexe 10 : Présentation des intitulés des 9 séquences d'interaction	163
Cf. Annexe 11 : Dyade 1 « Alors moi mon histoire ».....	166
Cf. Annexe 12 : Dyade 2.1 « Jeune homme suicidé »	173
Cf. Annexe 13 : Dyade 2.2 « Je sais je ne lui fais plus mal »	177
Cf. Annexe 14 : Dyade 3.1 « C'est un peu barbare »	183
Cf. Annexe 15 : Dyade 3.2 « Donc je te laisse faire le bonnet »	188
Cf. Annexe 16 : Dyade 5.1 « Heureusement qu'elle n'est pas vivante »	193
Cf. Annexe 17 : Dyade 5.2 « Oh mon dieu »	198
Cf. Annexe 18 : Dyade 6.1 « Je quitterai la salle c'est tout ».....	203
Cf. Annexe 19 : Dyade 6.2 « C'est horrible ce que je vais dire »	209

Long PHAM QUANG

Émotions et apprentissage en situation tutorale au travail



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section des sciences de l'éducation

[Le cas d'agents de soin mortuaire]

Résumé

Cette recherche porte sur le rôle d'émotions situées dans l'apprentissage en situation de travail, celle d'agents de soin mortuaire en situation d'interaction tutorale dans des activités inédites. Nous nous proposons d'analyser ce qui se passe en amont de ce que les sujets « font » des émotions et sur ce que les émotions « leur font », de leur surgissement jusqu'à leur diminution, installant un régime d'activité spécifique visant principalement à réduire la tension ainsi déployée. La formulation d'hypothèses de recherche ont ainsi porté sur la fonction des émotions sur le stagiaire et sur leur fonctionnalisation par la dyade tutorale dans une visée formative. Les référents théoriques mobilisés sont principalement empruntés au champ de la formation des adultes, de la psychologie de l'apprentissage, des émotions et du travail. À partir d'une analyse de l'activité de dyades associant tuteur et stagiaire, une approche multimodale des interactions est retenue. Les résultats obtenus sont de deux ordres : un résultat méthodologique par la proposition d'une méthodologie d'accès aux émotions situées et un résultat théorique par la différenciation de fonctions des émotions dans la situation tutorale au travail.

Mots-clés : émotions ; apprentissage en situation de travail ; espaces d'activité ; formation des agents mortuaires.

Résumé en anglais

This research concerns the role of situated emotions in workplace learning, this one of agents of mortuary care in situation of interaction tutorale in new activities. We propose to analyze what it takes place upstream to what the subjects « make » emotions, and what the emotions « make for them », from their appearance to their decrease ; it settles a regime of specific activity aiming first of all to reduce this so displayed tension. So the formulation of hypothesis of research concerns the function of the emotions on the trainee and on their functionalization by the dyad tutorale in a formative aim. The mobilized theoretical referents are mainly taken from the field of the training of the adults, the psychology of the learning, the emotions and the work. From an analysis of the activity of dyads associating tutor and trainee, we retain a multimodal approach of the interactions. The obtained results are two orders : first, a methodological result by the proposal of a methodology of access to the situated emotions ; then, a theoretical result by the differentiation of functions of the emotions in the tutorale workplace.

Keywords : emotions ; workplace learning ; activity spaces ; training of mortuary staff.